



UNIVERSIDADE TIRADENTES - UNIT
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPED DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO

MARLTON FONTES MOTA

**PRÁTICAS DE DOCÊNCIA EM DIREITO: VIVÊNCIAS
DIALÓGICAS DE AUTONOMIA COMO EMANCIPAÇÃO
FORMATIVA NA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DO
DIREITO**

ARACAJU – 2022

MARLTON FONTES MOTA

**PRÁTICAS DE DOCÊNCIA EM DIREITO: VIVÊNCIAS
DIALÓGICAS DE AUTONOMIA COMO EMANCIPAÇÃO
FORMATIVA NA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DO
DIREITO**

Tese apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPED Doutorado em Educação na Linha de Pesquisa Educação e Comunicação – da Universidade Tiradentes.

Orientador: PROFESSOR DOUTOR RONALDO NUNES LINHARES

ARACAJU - 2022

M917p Mota, Marlton Fontes
Práticas de docência em direito: vivências dialógicas de autonomia como
formativa na disciplina de fundamentos do direito / Marlton Fontes Mota; orientação
[de] Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares – Aracaju: UNIT, 2022.

322 f.: il ; 30 cm

Tese (Doutor em Educação) - Universidade Tiradentes, 2022
Inclui bibliografia.

1. Autonomia. 2. Dialogicidade. 3. Direito. 4. Formação. 5. Paulo Freire. I. Linhares,
Ronaldo Nunes. (orient.). II. Universidade Tiradentes. IV. Título.

CDU:37.013:34

MARLTON FONTES MOTA

**PRÁTICAS DE DOCÊNCIA EM DIREITO: VIVÊNCIAS
DIALÓGICAS DE AUTONOMIA COMO EMANCIPAÇÃO
FORMATIVA NA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DO
DIREITO**

Tese apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPED Doutorado em Educação na Linha de Pesquisa Educação e Comunicação – da Universidade Tiradentes.

APROVADO EM: 01 / 06 /2022

BANCA EXAMINADORA – FOLHA DE APROVAÇÃO

Orientador (a)

Prof.ª. Drª Edmea Oliveira dos Santos
Examinador (a) Externo (a):

Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares –
(Orientador)

Prof.ª. Dr.ª. Edméa Santos – Universidade
Federal Rural do Rio De Janeiro (UFRRJ)
(Membro Examinadora Externa da Banca)

Prof. Dr. Diogo de Calasans Melo Andrade
Examinador (a) Externo (a):

Prof. Dr. Diogo de Calasans Melo Andrade
(Membro Examinador Externo da Banca)

Prof.ª. Dr.ª. Cristiane de Magalhães Porto
Examinador (a) Interno (a):

Prof.ª. Dr.ª. Cristiane de Magalhães Porto –
(Membro Examinadora Interna da Banca)

Prof. Dr. Alexandre Menezes Chagas
Examinador (a) Interno (a):

Prof. Dr. Alexandre Menezes Chagas –
(Membro Examinador Interno da Banca)

ARACAJU - 2022

DEDICATÓRIA

Àqueles e àquelas que, como educadores e educadoras, inspiram a prática da liberdade, do diálogo, da solidariedade e da esperança!

AGRADECIMENTOS

Sem a compreensão, a paciência, o carinho e a parceria da minha família eu não teria conseguido. Nunca saberei mensurar o quão agradecido sou pela compreensão por todos os momentos de ausência presente, de leituras silenciosas, solitárias e absortas que consumiam o tempo de estar com vocês e, por todos os dias que se transformavam em noites e adentravam às madrugadas e não me permitiam-lhes. Um pedido de perdão e mil gratidões! Amo vocês.

Aos amigos e amigas que jamais foram esquecidos enquanto eu estava distanciado, correndo atrás de um sonho que, também, se tornou possível graças ao apoio incondicional de vocês. Meu eterno obrigado!

A todos os orientandos e a todas as orientandas que tive a honra de compartilhar sentimentos, sensações e alma em textos publicados e pesquisas infundáveis, sintam-se abraçados e abraçadas pelo meu mais forte e sincero agradecimento! Vocês me mantiveram no foco. Obrigado!

À coordenação do Curso de Direito da Unit (e toda a sua equipe) por me disponibilizar à disciplina de Fundamentos do Direito desde o ano de 2012, que se tornou o objeto da presente pesquisa. Registro o meu mais profundo agradecimento.

Ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Ronaldo Linhares, que foi meu mestre há exatos trinta anos e que, à época, na sala de aula já instigava a autonomia, o compartilhamento de saberes, a percepção crítica e reflexiva na prática e que me apresentou Paulo Freire e toda a “boniteza” de ser educador, minha imensurável gratidão e respeito. Serei sempre o seu eterno (e mais velho) fã!

Meu agradecimento especial ao grupo docente do PPED-Unit, que foi crucial para a minha escolha do Doutorado (e Mestrado) em Educação, por todo o profissionalismo, compromisso, zelo e competência técnica que dedicam à causa da educação de qualidade. Vocês são a fina flor do saber!

Aproveito para registrar agradecimentos ao Professor Dr. Cristiano Ferronato que, com a sua gentileza peculiar me motivou a tentar, pela terceira vez, o certame para a seleção do doutorado. Persisti, e deu certo! Obrigado, mestre.

À incansável Prof^a Dr^a Cristiane Porto que, nas suas disciplinas me moveu a voltar a produzir e a manter a alma na pesquisa. Gratidão! Aos amores (*in memoriam*) “Seu” Wilson, “Dona” Zezé e Symonne, uma gratidão que jamais cessará!

“O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”.

(PAULO FREIRE, 2019a, p. 133)

RESUMO

A dialogicidade, como um elemento potencializador da formação humanizada na relação docente e discente, torna possível a produção permanente do conhecimento, a partir da interligação da experiência cognitiva do educando aos conteúdos apresentados na prática do ensino-aprendizagem, mediatizados pela leitura da realidade para a sua autonomia consciente, crítica e reflexiva. Nessa perspectiva, a pesquisa tem como objeto de estudo a formação docente/discente, tendo como processo o registro, observação e interpretação da produção acadêmica desenvolvida pelos alunos nas atividades da disciplina de Fundamentos do Direito, com ênfase na interligação dialógica do processo experiencial do educando. Pretendeu comprovar a importância da dialogicidade no processo de formação do graduando em Direito da Universidade Tiradentes, a partir dos ensinamentos de Paulo Freire, por meio da proposta de uma educação problematizadora, em práticas dialógicas realizadas para a emancipação formativa do educando perante as turmas de Fundamentos de Direito. Buscou-se, com as vivências em diálogos, responder à seguinte questão: como a perspectiva da autonomia concebida por Freire poderia estimular o pensar-agir permanente, a formação crítica e reflexiva de alunos e do professor na disciplina de Fundamentos do Direito no Curso de Direito da Unit? Para tanto, a pesquisa tem como objetivo geral compreender a importância da prática educativa dialógica no processo de autonomia docente-discente como pressuposto para a emancipação formativa na disciplina de Fundamentos do Direito, a partir do olhar da pedagogia freireana voltada para a autêntica humanização na formação do aluno do curso de direito e do próprio docente. Foi utilizada na pesquisa a metodologia qualitativa com a abordagem da pedagogia crítica e a utilização da bricolagem científica; fez-se uso da pesquisa-ação como estratégia de investigação; da prática da observação participante, além da “técnica dos incidentes críticos” para a produção de conteúdos e investigação dos fenômenos decorrentes das narrativas dialógicas e o método da investigação *na e pela* ação, com o intuito de introduzir possíveis mudanças ocasionadas pela multidirecionalidade decorrente de um processo colaborativo e participativo entre investigador e investigados. Da mesma forma, fez-se uso do levantamento bibliográfico para uma melhor compreensão e análise das fontes que abordam o tema da pesquisa. Os resultados apresentados na pesquisa confirmam que o exercício da dialogicidade promove a autonomia do educando e educador na construção do conhecimento, realizado sob a perspectiva crítica e reflexiva de uma educação libertadora.

Palavras-chave: Autonomia. Dialogicidade. Direito. Formação. Paulo Freire.

ABSTRACT

Dialogicality, as a potentiating element of humanized training in the teacher and student relationship, makes possible the permanent production of knowledge, from the interconnection of the student's cognitive experience with the contents presented in the teaching-learning practice, mediated by the reading of reality for their conscious, critical and reflective autonomy. From this perspective, the research has as its object of study the teacher/student training, having as a process the recording, observation and interpretation of the academic production developed by students in the activities of the Fundamentals of Law discipline, with emphasis on the dialogic interconnection of the student's experiential process. It intended to prove the importance of dialogicity in the formation process of the law student at Tiradentes University, based on the teachings of Paulo Freire, through the proposal of a problematizing education, in dialogic practices carried out for the formative emancipation of the student before the Fundamentals classes right. With the experiences in dialogues, we sought to answer the following question: how could the perspective of autonomy conceived by Freire stimulate permanent thinking-acting, the critical and reflective training of students and teachers in the discipline of Fundamentals of Law in the Course of Unit right? Therefore, the research has as general objective to understand the importance of dialogical educational practice in the process of teacher-student autonomy as a presupposition for formative emancipation in the discipline of Fundamentals of Law, from the perspective of Freirean pedagogy focused on authentic humanization in training of the student of the law course and of the professor himself. The qualitative methodology was used in the research with the approach of critical pedagogy and the use of scientific bricolage; action research was used as a research strategy; the practice of participant observation, in addition to the "technical of critical incidents" for the production of content and investigation of phenomena arising from dialogic narratives and the method of investigation in and through action, in order to introduce possible changes caused by the multidirectionality resulting from a collaborative and participatory process between researcher and investigated. In the same way, the bibliographic survey was used for a better understanding and analysis of the sources that approach the research topic. The results presented in the research confirm that the exercise of dialogicity promotes the autonomy of the student and educator in the construction of knowledge, carried out under the critical and reflective perspective of a liberating education.

Keywords: Autonomy. Dialogic. Law. Training. Paulo Freire.

RESUMÉN

La dialogicidad, como elemento potenciador de la formación humanizada en la relación docente y alumno, posibilita la producción permanente de conocimiento, a partir de la interconexión de la experiencia cognitiva del alumno con los contenidos presentados en la práctica de enseñanza-aprendizaje, mediada por la lectura de la realidad para su autonomía consciente, crítica y reflexiva. Desde esta perspectiva, la investigación tiene como objeto de estudio la formación docente/estudiante, teniendo como proceso el registro, observación e interpretación de la producción académica desarrollada por los estudiantes en las actividades de la disciplina Fundamentos del Derecho, con énfasis en lo dialógico. interconexión del proceso experiencial del estudiante. Pretendió probar la importancia de la dialogicidad en el proceso de formación del estudiante de derecho de la Universidad de Tiradentes, a partir de las enseñanzas de Paulo Freire, a través de la propuesta de una educación problematizadora, en prácticas dialógicas realizadas para la emancipación formativa del estudiante ante la Clases de fundamentos. Con las experiencias en diálogos, buscamos responder la siguiente pregunta: ¿cómo la perspectiva de autonomía concebida por Freire podría estimular el pensamiento-actuación permanente, la formación crítica y reflexiva de los estudiantes y docentes en la disciplina de Fundamentos del Derecho en el Curso de Unidad derecho? Por lo tanto, la investigación tiene como objetivo general comprender la importancia de la práctica educativa dialógica en el proceso de autonomía docente-alumno como presupuesto para la emancipación formativa en la disciplina de Fundamentos del Derecho, desde la perspectiva de la pedagogía freireana centrada en la auténtica humanización en la formación. del estudiante de la carrera de derecho y del propio profesor. En la investigación se utilizó la metodología cualitativa con el enfoque de la pedagogía crítica y el uso del bricolaje científico; se utilizó la investigación-acción como estrategia de investigación; la práctica de la observación participante, además de la "técnica de los incidentes críticos" para la producción de contenidos e investigación de los fenómenos derivados de las narrativas dialógicas y el método de investigación en y por la acción, con el fin de introducir posibles cambios provocados por la multidireccionalidad resultante de un proceso colaborativo y participativo entre investigador e investigado. De igual forma se utilizó el levantamiento bibliográfico para una mejor comprensión y análisis de las fuentes que abordan el tema de investigación. Los resultados presentados en la investigación confirman que el ejercicio de la dialogicidad promueve la autonomía del educando y del educador en la construcción del conocimiento, realizada bajo la perspectiva crítica y reflexiva de una educación liberadora.

Palabras clave: Autonomía. dialogicidad. Derecho. Capacitación. Paulo Freire.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
CFOAB	Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil
CEJOAB	Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil
CNEOR	Comissão Nacional de Exame de Ordem
CONEOR	Coordenação Nacional do Exame de Ordem Unificado
CONPEDI	Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FD	Fundamentos do Direito
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IED	Introdução ao Estudo do Direito
ME	Medida de Eficiência
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PEA	Plano de Ensino Aprendizagem
PPED	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes
RG	Registro Geral
SciELO	Brasil Scientific Electronic Library Online
TBL	Team-Based Learning
UA	Unidade de Aprendizagem
UNIT	Universidade Tiradentes
UP	Unidade Programática

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sequência do desenvolvimento da pesquisa.	36
Figura 2 - Construções teóricas elementares utilizadas na pesquisa	41
Figura 3 - Método da Educação Dialógica e os Quatro Cês Utilizados	42
Figura 4 - Processo Evolutivo Ciências Jurídicas	100
Figura 5 - Processo evolutivo de criação dos cursos de direito	105
Figura 6 - Estrutura Organizacional da OAB	110
Figura 7 - Grupos Percentuais de Candidatos Exame OAB	116
Figura 8 - Taxa de Aprovação Média Seccional da OAB	117
Figura 9 - Evolução dos Cursos de graduação em Direito com Selo OAB Recomenda	128
Figura 10 - Modelo de Mapa Mental - atividade em Fundamentos do Direito	182

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Atividade F.D. 2021.2 – Turma N01	33
Imagem 2 - Quadro Informativo da Medida de Eficiência 2012.2	63
Imagem 3 - Avaliação Semestral do Professor realizada pelos Alunos	64
Imagem 4 - Divulgação da Medida de Eficiência no Magister do Aluno	84
Imagem 5 - Aviso para a turma de Fundamentos do Direito N04	87
Imagem 6 - Aviso das regras da ME - turma de Fundamentos do Direito N04	88
Imagem 7 - Aviso do Roteiro ME - Fundamentos do Direito N04	88
Imagem 8 - Tela de Acompanhamento da Atividade – Turma A	90
Imagem 9 - Tela de Acompanhamento da Atividade – Turma B	90
Imagem 10 - Vídeo orientativo para a produção da Atividade	91
Imagem 11 - Tema Sociedade e Direito – Aula 1 (F.D.) - 2021.1	141
Imagem 12 - Tema Sociedade e Direito – Aula 1 (F.D.) - 2021.1	142
Imagem 13 - Material disponibilizado em Fundamentos do Direito (2020, abril)	163
Imagem 14 - Material disponibilizado em Fundamentos do Direito (2020, abril)	163
Imagem 15 - Aula <i>online</i> (ao vivo) - disciplina Fundamentos do Direito (2020, Out)	166
Imagem 16 - Material disponibilizado em Fundamentos do Direito (2020, Out)	167
Imagem 17 - Atividade para a fixação do tema objeto do debate (2020, setembro)	168
Imagem 18 - Aviso postado nas turmas de Fundamentos do Direito – (2021, fevereiro)	170
Imagem 19 - <i>Print</i> da tela do espaço “Atividades” no Classroom – (2021, fevereiro)	172
Imagem 20 - Aluno Calabar – F.D. (2020)	192
Imagem 21 - Aluno Calabar – F.D. (2020)	192
Imagem 22 - Diálogo com o aluno Calabar (2020)	196
Imagem 23 - Diálogo com o aluno Gama. (2020)	199
Imagem 24 - “Super Choque” (FD - 2020.2)	201
Imagem 25 - “Super Choque” (FD - 2020.2)	201
Imagem 26 - Diálogo com a aluna Beta. (2020)	202
Imagem 27 - Diálogo com o aluno Ípsilon (2020.1)	204
Imagem 28 - Turma 3 – Fundamentos do Direito – 1UP (2021.1) - total de alunos 103	212
Imagem 29 - Turma 2 – Fundamentos do Direito – 1UP (2021.1) – total de alunos 96	212

Imagem 30 - Turma 1 – Fundamentos do Direito – 1UP (2021.1) – total de alunos 114	213
Imagem 31 - Diálogo com o aluno “Anime” – Fundamento do Direito – 2021.1	214
Imagem 32 - Série anime “One piece” – Fundamentos do Direito – 2021.1	215
Imagem 33 - Série “Os Simpsons” – Fundamentos do Direito – 2021.1	216
Imagem 34 - “O Corcunda de Notre Dame” – Fundamentos do Direito – 2021.1	218
Imagem 35 - “O Corcunda de Notre Dame” – Fundamentos do Direito – 2021.1	218
Imagem 36 - Episódio “ <i>Violência doméstica</i> ” (animação) – F.D. – 2021.1	221
Imagem 37 - Episódio “ <i>Violência doméstica</i> ” (animação) – F.D. – 2021.1	221
Imagem 38 - Episódio Série Castlevania – Fundamentos do Direito – 2021.1	221
Imagem 39 - Turmas designadas para o docente no 1º Semestre/2020	231
Imagem 40 - Questionários Respondidos - Turmas “A” e “B” – semestre 2020.1	232
Imagem 41 - Questionário da Pesquisa 2020.1 - 2UP (resposta 1)	233
Imagem 42 - Questionário da Pesquisa 2020.1 - 2UP (resposta 2)	233
Imagem 43 - Questionário da Pesquisa 2020.1 - 2UP (resposta 3)	234
Imagem 44 - Turmas designadas para o docente no 2º Semestre/2020	234
Imagem 45 - Atividade da 2ª Medida de Eficiência – Turma C – 2020.2	235
Imagem 46 - Atividade da 1ª Medida de Eficiência – Turma C – 2020.2	236
Imagem 47 - Atividade da 1ª Medida de Eficiência – Turma D – 2020.2	235
Imagem 48 - Atividade da 2ª Medida de Eficiência – Turma D – 2020.2	237
Imagem 49 - Questionários Respondidos -Turmas “C” e “D” – semestre 2020.2	237
Imagem 50 - Questionário da Pesquisa 2020.2 (resposta 1)	239
Imagem 51 - Questionário da Pesquisa 2020.2 (resposta 2)	239
Imagem 52 - Questionário da Pesquisa 2020.2 (resposta 3)	240
Imagem 53 - Turmas designadas para o docente no 1º Semestre/2021	240
Imagem 54 - Atividade Extra da 1ª UP – Turma E – 2021.1	241
Imagem 55 - Atividade Extra da 2ª UP – Turma E – 2021.1	242
Imagem 56 - Atividade Extra da 1ª UP – Turma F – 2021.1	242
Imagem 57 - Atividade Extra da 2ª UP – Turma F – 2021.1	243
Imagem 58 - Atividade Extra da 1ª UP – Turma G – 2021.1	243
Imagem 59 - Atividade Extra da 2ª UP – Turma G – 2021.1	244
Imagem 60 - Questionários Respondidos -Turmas “E”, “F” e “G” – semestre 2021.1.	245
Imagem 61 - Questionário da Pesquisa 2021.1 (resposta 1)	246

Imagem 62 - Questionário da Pesquisa 2021.1 (resposta 2)	247
Imagem 63 - Questionário da Pesquisa 2021.1 (resposta 3)	247
Imagem 64 - Turmas designadas para o docente no 2º Semestre/2021	248
Imagem 65 - Atividade Extra da 1ª UP – Turma H – 2021.2	248
Imagem 66 - Atividade Extra da 2ª UP – Turma H – 2021.2	249
Imagem 67 - Atividade Extra da 1ª UP – Turma I – 2021.2	249
Imagem 68 - Atividade Extra da 2ª UP – Turma I – 2021.2	250
Imagem 69 - Questionários Respondidos - Turmas “H” e “I” – semestre 2021.2.	251
Imagem 70 - Questionário da Pesquisa 2021.2 (resposta 1)	252
Imagem 71 - Questionário da Pesquisa 2021.2 (resposta 2)	253
Imagem 72 - Questionário da Pesquisa 2021.2 (resposta 3)	253
Imagem 73 - Aluno Vandrade – Medida de Eficiência F.D. – Música – 2020.1	257
Imagem 74 - Aluna Erregê – Medida de Eficiência F.D. – Música – 2020.1	258
Imagem 75 - Atividade 2020.1 – Turma 4. Apresentação de Música	264
Imagem 76 - Atividade 2020.1 – Turma 4. Apresentação de Música	266
Imagem 77 - Apresentação da Medida de Eficiência – turma 1 – Semestre 2021.1	268
Imagem 78 - Apresentação da Medida de Eficiência. Semestre 2021.1	268
Imagem 79 - Apresentação de Santos Santo – 2ª M.E. - Semestre 2020.1	269
Imagem 80 - Apresentação da aluna Lusa M.E. Semestre 2021.1	270
Imagem 81 - Apresentação do aluno Romer – M.E. Semestre 2021.1	271
Imagem 82 - Apresentação da aluna Salima M.E. Semestre 2020.1	275
Imagem 83 - Apresentação da aluna Samello – M.E. Semestre 2020.1	276
Imagem 84 - Apresentação da aluna Clarinda – M.E. Semestre 2020.2	276
Imagem 85 - A formação do “leque temático” em Freire (2018o)	283
Imagem 86 - Nuvem de Diálogos – Práticas e Experiências	295

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	31
2.1	VIVÊNCIAS E PRÁTICAS DIALÓGICAS DO EXPERIENCIADOR	54
2.1.1	Das Experiências Vividas	56
2.1.2	Das Experiências Investigadas	85
3	ENSINO JURÍDICO PARA UMA FORMAÇÃO EMANCIPATIVA DO EDUCANDO	95
3.1	BREVE HISTÓRICO DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL	96
3.2	A QUALIDADE DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E O PAPEL DA O.A.B.	110
3.3	FORMAÇÃO <i>VERSUS</i> HUMANIZAÇÃO: O MERCADO DO DIREITO E O CAPITALISMO SEMIÓTICO	130
4	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DIÁLOGO CRÍTICO E EM PERMANENTE AUTONOMIA	144
4.1	RESSIGNIFICAÇÃO FORMATIVA NAS METODOLOGIAS INTERATIVAS	147
4.1.1	A metodologia ativa – “Estudo de Caso”	151
4.1.2	A metodologia ativa – “Inversão de Sala de Aula”	162
4.2	MEDIAÇÕES MIDIÁTICAS: IMAGENS, MÚSICA E DESENHOS ANIMADOS NO ESTÍMULO À AUTONOMIA CRIATIVA	174
5	APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NAS PRÁTICAS DE UMA DOCÊNCIA HUMANIZADORA E DIALÓGICA	185
5.1	A DIALOGICIDADE INCLINADA AO DESVELAMENTO DO MUNDO	185
5.2	REFLEXÃO E CRITICIDADE NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	207
6	PRÁTICAS DIALÓGICAS DE AUTONOMIA - ORGANIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS FENÔMENOS	226
6.1	PERCURSO DAS PRÁTICAS DIALÓGICAS DESENVOLVIDAS NA PESQUISA	228
6.1.1	O Envolvimento Discente nas Atividades de Medida de Eficiência - M.E. nos anos de 2020 e 2021	229
6.1.2	O Envolvimento Discente nas Atividades do Semestre 2020.1	231
6.1.3	O Envolvimento Discente nas Atividades do Semestre 2020.2	234
6.1.4	O Envolvimento Discente nas Atividades do Semestre 2021.1	240
6.1.5	O Envolvimento Discente nas Atividades do Semestre 2021.2	247
6.1.6	Da Totalização das Informações	254
6.2	INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS FENÔMENOS – NARRATIVAS,	

ABORDAGENS E REFLEXÕES DIALÓGICAS	258
6.2.1 Das Narrativas – Análises, Interpretações e Reflexões	261
7 EXPERIENCIANDO POSSÍVEIS CONCLUSÕES	297
REFERÊNCIAS	303
ANEXOS	321

1 INTRODUÇÃO

Com a perspectiva de comprovar a importância da dialogicidade no processo de formação do graduando em Direito da Universidade Tiradentes, a partir dos ensinamentos de Paulo Freire para o alcance de uma educação transformadora, esta pesquisa faz o registro de vivências dialógicas como elemento de emancipação formativa do educando na prática docente perante as turmas de Fundamentos de Direito¹, compilando e interpretando registros de significações e sensações construídas no processo de ensino-aprendizagem com os grupos de alunos e alunas pertencentes às citadas turmas de Fundamentos e que são ingressantes no curso.

As experiências retratadas na pesquisa envolvem o processo dialógico docente-discente em permanente compartilhamento na produção do conhecimento, interligando a experiência cognitiva discente aos conteúdos apresentados e trabalhados na disciplina de Fundamentos do Direito, mediatizados pela leitura da realidade e com vistas a uma autonomia consciente, crítica e reflexiva.

Na realização das experiências dialógicas ativas², que descrevem e promovem o olhar dinâmico e humanizado na formação docente-discente, o processo de ensino-aprendizagem foi ressignificado para a inserção do procedimento criado e denominado de 4 (quatro) Cês – *compartilhamento, continuidade, consciência e criticidade* - que significam a sintetização das práticas desenvolvidas na disciplina Fundamentos do Direito, sob a práxis da educação dialógica Freireana. São vivências que foram realizadas com base no *compartilhamento* de ações (docente-discente), na *continuidade* do processo de interligação entre a experiência cognitiva do discente e o conteúdo aprendido na disciplina, mediado pela leitura da realidade (para uma concepção problematizadora dessa prática). Além de inspirar a busca *consciente* do próprio educando para a compreensão sobre o seu papel e inclusão no mundo e, finalmente, na percepção *crítica* para uma proposta transformadora de si e do outro, transmutando-se um “ser de esperança” em autonomia constante de perceber-se inconcluso³.

Busca-se, com a utilização dessas práticas dialógicas, responder às seguintes questões: como a dialogicidade, na perspectiva da autonomia concebida por Freire, poderia estimular a

¹ A disciplina Fundamentos do Direito, pertencente à grade curricular do Curso de Direito da Universidade Tiradentes, tornou-se o campo fértil para as propostas de construção compartilhada do conhecimento, sob o propósito de conscientização transformadora da educação, para si e para a sociedade. A assunção do sujeito só é possível com a disponibilidade para mudar.

² “Somente um método ativo, dialógico, participante, poderia fazê-lo. E o que é diálogo? É uma relação horizontal de A e B. [...] Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica”. (FREIRE, 2020, p. 141)

³ “O homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais” (FREIRE, 2018o, p. 101)

formação crítica e reflexiva de alunos e do próprio professor na disciplina de Fundamentos do Direito no Curso de Direito da Unit? Como o trato com a disciplina de Fundamentos do Direito e suas práticas dialógicas de ensino/aprendizagem como elemento de emancipação formativa podem ser contributivas ao pensar-agir permanente, crítico, constante e significativo? Para tanto, a pesquisa tem como objetivo geral compreender a importância da prática educativa dialógica no processo de autonomia docente-discente como pressuposto para a emancipação formativa na disciplina de Fundamentos do Direito, a partir do olhar da pedagogia freireana voltada para a autêntica humanização na formação do aluno do curso de direito e do próprio docente.

Da mesma forma, estabeleceu-se como objetivos específicos: i) descrever o processo experiencial do graduando ingressante do Curso de Direito como elemento contributivo na concepção de uma educação problematizadora para a sua formação, por meio da utilização das metodologias interativas nas práticas de aprendizagem; ii) desenvolver práticas de ensino-aprendizagem sob a abordagem crítica do método dialógico de Paulo Freire com fins de promover a emancipação e autonomia do graduando ingressante do Direito e, iii) avaliar o processo evolutivo na formação crítica e autônoma do graduando ingressante no curso de direito, sob o diálogo como prática de uma educação libertadora e do reconhecimento da nossa condição humana para o desvelamento do mundo.

Nas atividades realizadas na disciplina de Fundamentos de Direito preponderam experiências docente-discente estimuladoras em compartilhamento, com ensaios respeitosos da liberdade e que imprimem nos sujeitos o senso de responsabilidade e de decisão, confirmando-se um esteio para uma pedagogia que vivencie a autonomia do educando, além de ampliar minha compreensão sobre a importância da prática docente-discente para uma educação libertadora e consciente, individual e coletivamente produzida.

Comprova-se que, nos caminhos e encontros compartilhados pelos atores das práticas educativas – docente/discente - os resultados decorrentes do exercício da dialogicidade nessa interrelação, quando desenvolvida como um instrumento para promover a autonomia na construção do conhecimento, torna-se potencialmente colaborativa para a formação crítica e reflexiva do educando. Nessa perspectiva, a pesquisa tem como objeto de estudo a formação docente/discente com a finalidade de obter resultados a partir do registro, observação e interpretação da produção acadêmica desenvolvida pelos alunos nas atividades da disciplina de Fundamentos do Direito, com ênfase na interligação dialógica do processo experiencial de cada um desses discentes/participantes na construção/elaboração da pesquisa. Perfila, o citado objeto, na leitura da realidade e na produção do compartilhada do conhecimento mediado por

mídias, tais como: músicas, desenhos, animes, vídeos, dentre outros, desenvolvidos nas turmas de Fundamentos do Direito no período de quatro semestres, compreendidos entre o primeiro semestre do ano de 2020 e o segundo semestre do ano de 2021.

Por meio da aprendizagem ativa em Dewey⁴, perscrutada no desenvolvimento das atividades em sala de aula da disciplina de Fundamentos do Direito, foi possível criar um ambiente propício ao estímulo da autonomia criativa, ao instigar a construção compartilhada de saberes, por meio da dinâmica da experiência educativa⁵ do discente. As práticas dialógicas desenvolvidas potencializam a compreensão sobre a relevância da dimensão social na formação humana e na comunicação como vivências de humanização do pesquisado e do pesquisador, com o foco na autonomia crítica e consciente concebida por Freire.

O percurso metodológico utilizado, que será mais detalhado em seção sequenciada, resumidamente, tem como bases referenciais a pesquisa-ação, desenvolvida sob a abordagem da pedagogia crítica Freireana, no viés da utilização da bricolagem científica. Disponibilizou-se, ainda, a observação participante, a “técnica dos incidentes críticos” para o registro e investigação de fenômenos. Isto, na propositura de um movimento de investigação-na/pela-ação para a introdução de mudanças ocasionadas pela multidirecionalidade decorrente de um processo colaborativo e participativo entre investigador e investigados.

Nesse aspecto, o caminho metodológico adotado favoreceu a abordagem crítica do objeto com a realidade e suas interconexões, percebendo-o inseparável destas, com características da pesquisa ação/formação, de cunho qualitativo, que potencializa a apreensão dos sentidos e significados dos sujeitos colaboradores da pesquisa, usando sempre o método dialógico crítico para a compreensão do percurso entre o sujeito e o objeto.

Com o cenário propiciado pelas atividades realizadas na disciplina de Fundamentos do Direito foi possível interpretar a percepção do discente ingressante no curso de direito sobre a pesquisa produzida por ele mesmo, além de potencializá-lo como um elemento essencialmente contributivo para a formação da sua própria identidade social. Isso prediz sobre o seu próprio processo de autonomia trabalhada de forma compartilhada com o outro e com o mundo, numa leitura consciente da realidade, pois, o educando é sujeito de si e vivencia a sua presença e o seu papel como sujeito de transformações da realidade, desde o seu entorno. Porém, esse

⁴ “Dewey estava convencido de que não havia nenhuma diferença na dinâmica da experiência de crianças e de adultos. Ambos são seres ativos que aprendem mediante o enfrentamento de situações problemáticas que surgem no curso das atividades que merecerem seu interesse” (Westbrook, 2010, p.33)

⁵ “A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vê a perceber relações e continuidades antes não percebidas. Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensos do que antes será um dos seus resultados naturais”. (DEWEY, 1978, p. 17)

processo de conscientização deve ser continuamente estabelecido, de forma crítica e libertadora, conforme verificado na pesquisa.

Pesquisar sobre os diálogos na contemporaneidade é buscar a compreensão a respeito das suas multiformes concepções e, especialmente, perceber-se adaptável ao novo espaço virtualizado de transmissão e formação das narrativas e linguagens que perfilam a singularidade da existência humana, com vistas à complexidade da sua coexistência em sociedade. A concepção de um processo discursivo, dialógico e protagonizado legitimamente pelo indivíduo, aqui personalizado na relação docente/discente para a produção de saberes, interligados à sua percepção experiencial da realidade, é idealizado como uma qualificação do conhecimento produzido e significa afirmar que o sujeito, coletivo ou individual, ao relacionar-se com o objeto ou a informação e que, quando dele extrai um saber novo, estará produzindo conhecimento⁶.

A interligação docente-discente, a partir da sua percepção dialógica, está na pauta harmoniosa da prática da liberdade, enquanto pedagogia da curiosidade, e na experiência discente como um processo dinâmico de conhecer-se para saber “desocultar pedaços ocultos do mundo⁷”, sendo essa última aquela que, naturalmente, será inspirada “com” e “na” primeira. O diálogo é transformador. É no encontro entre a experiência cognitiva e a percepção do conhecimento aprendido em sala de aula que deposita a esperança do olhar crítico e reflexivo consequente.

Com o objetivo de potencializar a autonomia e o autoconhecimento do aluno, as atividades desenvolvidas na disciplina de Fundamentos do Direito buscam consolidar a funcionalidade daquilo que é compreendido como sendo consciência da realidade mediatizadora⁸, como fonte para a formação do conteúdo programático pensado para a disciplina no processo de construção do conhecimento.

Utilizando metodologias ‘interativas’⁹ no processo de ensino-aprendizagem criamos, docente/discente, uma “ponte” que possibilitou o diálogo e a compreensão dos temas trabalhados na disciplina de Fundamentos do Direito e as suas correlações com o mundo. É no

⁶ SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 30.

⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso: América Latina e educação popular**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018c, p. 99.

⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 42.

⁹ “Se aplica a diferentes áreas de conhecimento, podendo ser trabalhada com os mais variados e complexos temas de pesquisa, estando aberta a possíveis adaptações segundo o contexto em que se pretende realizar uma determinada pesquisa, seja de um tema pertinente ao domínio das Ciências Exatas, Ciências Humanas e Sociais”. (OLIVEIRA, 2014, p. 03)

encontro entre a experiência cognitiva e a percepção do conhecimento aprendido em sala de aula que o espaço criativo se apresenta para inspirar a esperança do olhar crítico e reflexivo.

Projetei, desde a primeira unidade programática na disciplina, a necessidade da apresentação das atividades por meio do uso de mídias variadas: música, animação, desenho, vídeos e imagens de pequena duração, interligando o interesse, a curiosidade e a experiência cognitiva do aluno com o objetivo de promover a produção compartilhada do conhecimento para uma aprendizagem significativa. A proposta de utilizar vídeos, desenhos animados, imagens e animes nas atividades de Fundamentos do Direito permite que o aluno possa buscar as informações para a sua pesquisa num aspecto amplo de circunstâncias, narrativas e de fatos jurídicos que entenda ser relevantes e, que pudessem estar vinculados à sua percepção sobre o conteúdo jurídico aprendido na disciplina e à sua visão da realidade.

Coube, portanto, ao próprio aluno estabelecer essa correlação, a partir da trilha de produção de saberes que ele mesmo cria à importância destacada em cada segmento desse caminho. A ideia de liberdade na produção do conhecimento pelos próprios educandos inclui em não haver a indicação pelo docente sobre um tema específico para a atividade destinada às inversões de sala de aula, porém, a abordagem interativa desenvolvida na tarefa deve ser sobre, ou a partir de um conteúdo tratado na disciplina de Fundamentos do Direito. Cabe explicar que a disciplina trabalha conteúdos de conceitos gerais (direito, vida, liberdade, ética, dentre outros).

As orientações para as atividades da Medida de Eficiência - M.E's, que fazem parte do conjunto avaliativo da disciplina de Fundamentos do Direito e são desenvolvidas por unidade programática (UP) – sendo duas por semestre, serão expostas e devidamente explicadas na sequência da presente tese. Durante a realização das atividades (ME's), como proposta de práticas dialógicas, cabe enfatizar que são empreendidos movimentos de liberdade e autonomia do discente no trato do conhecimento extraído da disciplina, ao interligar a apreensão social do real com o resgate da sua própria percepção e, na condição de pesquisador participante, é possível captar a diversidade de olhares e de percepções trazidas pelo aluno sobre o mundo, num compartilhamento de curiosidades, encontros, angústias, incompletudes e experiências.

Minha postura avaliativa das atividades realizadas estaria pautada em perceber o aluno e as suas sensações, a partir da sua compreensão sobre si mesmo e do seu papel no mundo, num enfoque crítico diretamente relacionado aos conteúdos e as diversas habilidades e competências formativas. Não necessariamente a tarefa deveria ter um resultado padrão, com respostas pré-estabelecidas, pois, se projetam como resultados individuais para um compartilhamento coletivo de ideias.

A experiência cognitiva do aluno passa a ser o diferencial a cada apresentação/elaboração das atividades, pois, exerce uma sensível influência sobre o elemento/conteúdo trabalhado, que se mescla à construção identitária do aluno realizador da atividade. É compreendido que, no ato espontâneo de conhecer-na-ação¹⁰, todas as experiências contêm um elemento surpresa e que buscar entender o quão contributivo esse mesmo elemento pode ser para um possível resultado “inesperado” torna importante a própria reflexão transformadora. A surpresa, portanto, leva à função crítica da reflexão-na-ação¹¹ e no processo avaliativo da atividade, as adaptações e ajustamentos nos seus critérios balizadores decorreram do pensar crítico sobre o pensamento e, em várias oportunidades, se apresentaram como elementos-surpresa.

Por ser essencialmente dialógica, a interação entre a experiência e o conhecimento formal, como prática em sala de aula, se projeta como o gatilho com o estímulo à pergunta (ação) articulada pelo educando, decorrente do seu olhar sobre determinado tema (gerador) que propicia a construção de um cenário onde as respostas se projetam em múltiplas e possíveis soluções. A cada solução pensada, novas formas de perceber o mesmo problema (reflexão sobre a ação), estimulam a reflexão crítica e faz repensar a própria pergunta (reflexão na ação). Uma pergunta (ação) feita pelo aluno é transformada em outra pergunta e lhe é devolvida para que ele tente interpretar o problema que se apresenta (reflexão na ação¹²), até que o tema passe a ser uma ponte entre a realidade que ele compreende, a partir do conteúdo proposto para a aula (reflexão sobre a ação¹³) que se transforma em um conteúdo compartilhado.

Do ponto de vista de uma educação libertadora, e não bancária¹⁴ que promove o sujeito o sentir-se sujeito de seu pensar, é que se permite discutir o seu pensar e a sua própria visão do mundo que se desvela impregnada pelo diálogo. A experiência cognitiva vira curiosidade; a curiosidade se transforma num caso prático (tema gerador); o caso prático submete-se a uma situação problematizadora (codificação); a situação torna-se dramatização, sob o efeito do pensar epistemológico, até que, sob a criticidade, produz um leque temático (descodificação). Nesse percurso discente, passo a ser também sujeito de transformações.

¹⁰ SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 32.

¹¹ Idem ao item 10, p. 33.

¹² Idem ao item 10, p. 34

¹³ SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 34

¹⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 115

Fiz uso de um miniquestionário, naquilo que denominei de fase da identificação e conhecimento de perfis, visando levantar características individuais dos discentes, com perguntas de cunho sociodemográfico, extraindo-se as variáveis (sexo, faixa etária e formação profissional) que permitirá uma visão mais relacional do comportamento dos grupos de discentes pesquisados. No mesmo questionário foram realizadas perguntas fechadas relativas à percepção dos(a) colaboradore(a)s sobre as atividades realizadas nas medidas de eficiência da disciplina de Fundamentos do direito com o uso das metodologias ativas (inicialmente desenvolvida para afastar o protagonismo docente). Porém, mais adiante, percebi a necessidade de mudanças nas práticas das atividades para a inserção de pedagogias interativas com fins de alcançar a dialogicidade como educação autêntica, numa ação-reflexão-reflexão na ação¹⁵.

A justificativa da pesquisa está na necessidade de compreender a importância da dialogicidade docente-discente, inserida nas práticas de ensino-aprendizagem para a produção compartilhada do conhecimento, como um instrumento colaborativo no processo de emancipação formativa que envolvesse o educando ingressante no curso de direito. Nesse contexto, importa comprovar que, nos caminhos e encontros compartilhados pelos atores das práticas educativas, os resultados decorrentes do exercício da dialogicidade poderão promover a autonomia discente na construção do conhecimento, sob a perspectiva crítica e reflexiva.

Algumas hipóteses foram demarcadas no contexto do trabalho que afirmam ser as práticas dialógicas desenvolvidas na disciplina pesquisada, um elemento contributivo para o processo de construção da autonomia do(a) discente ingressante no Curso de Direito, como um estímulo à formação crítica e reflexiva docente-discente, além de favorecer o interesse do(a) discente e a sua permanência na busca do conhecimento, num ato de libertação consciente.

A proposta de desenvolver aprendizagens significativas repousa no fato de buscar assumir o desafio de que elas sejam *potencialmente* significativas e que preexista um mecanismo de *aprendizagem significativa* como propositura, seguindo-se, como fundamentação teórica, a prerrogativa de que a “aprendizagem significativa não é sinônimo de material significativo¹⁶”. A correlação feita pelo educando, entre a sua experiência com a potência daquilo que se projeta como o conteúdo proposto pela aprendizagem, provoca o movimento no mecanismo pensar-agir para uma aprendizagem significativa.

¹⁵ SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 32.

¹⁶ AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. TEOPISTO, Lúgia (trad.). GRAFO, PT. 2003, p. 17.

Nas atividades da disciplina de Fundamentos do Direito utilizamos a proposta de aprendizagem proposicional de subsunção correlativa¹⁷ em Ausubel, pois, se processam numa condição de modificação e qualificação não arbitrárias das informações apreendidas, afinal, a nova informação estaria vinculada à ideia original. No processo de aprendizagem, o educando busca desenvolver a atividade ao correlacionar o tema jurídico apresentado no conteúdo da disciplina com a sua experiência cognitiva, predisposta na compreensão de um desenho animado, um anime ou de um trecho de música, por exemplo.

O respeito à experiência cognitiva do aluno e da sua curiosidade é crucial para a dinâmica desse processo de construção compartilhada do conhecimento. A questão é tratada em toda a inquietude docente do pesquisador no pensamento Freireano, ao questionar sobre uma possível intimidade entre os “saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social¹⁸” dos indivíduos. Ao potencializar a autonomia e o autoconhecimento do aluno, a atividade teria a funcionalidade daquilo que pode ser entendida como consciência da realidade mediatizadora, predita nos ensinamentos de Freire, que seria a fonte para a formação do conteúdo programático no processo de construção do conhecimento.

O espaço digital, igualmente contributivo, se apresentou como um elemento propulsor para a promoção de infinitas possibilidades na ampliação dos sentidos e significados para os chamados sujeitos aprendentes, que concilia encontros e desencontros, rupturas e reconfigurações que aprofundam a hipermobilidade¹⁹ e desloca o lugar da informação. Nas atividades foram utilizadas plataformas de ensino online, a exemplo do Google for Education. O educador é igualmente ator desse processo e na sua ação docente, identifica-se com a dos educandos, devendo orientar-se no processo de humanização de ambos.

Do espaço físico da escola para “desterritorialização” do conhecimento em rede, a educação assume-se um instrumento de interação colaborativa que se insere à aprendizagem personalizada, não individualizada, convergente ao processo de autonomia do sujeito na ação com o estímulo à descoberta de novos caminhos e perspectivas. Nessa convergência, os diversos tipos de conhecimentos são revelados a partir das ações inteligentes que o sujeito executa,

¹⁷ “Neste caso, o novo material de aprendizagem é uma extensão, elaboração, modificação ou qualificação de conceitos ou proposições anteriormente apreendidos”. (AUSUBEL, 2003, p. 94)

¹⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 32.

¹⁹ LINHARES, Ronaldo Nunes; CHAGAS, Alexandre M. Aprendizagem no ciberespaço: por uma pedagogia da comunicação em uma educação mestiça. PORTO, Cristiane; MOREIRA, J. Antônio. **Educação no ciberespaço**: novas configurações, convergências e conexões. Aracaju: EDUNIT, 2017, p. 21.

caracterizando o “conhecer-na-ação²⁰”, que possibilita, por meio da reflexão e da observação sobre as nossas ações, descrever sobre o saber tácito que nelas estaria implícito.

Nas atividades propostas na disciplina de Fundamentos do Direito é visto que esse processo de concentração requer o envolvimento docente-discente para que a proposta de refletir-na-ação possa alçar a criticidade que permita o questionamento do ato de conhecer-na-ação²¹. A ideia é a de oportunizar a compreensão dos fenômenos ou das formas de conceber os problemas. As mudanças comportamentais sugeridas pelas tecnologias digitais não podem ser delimitadoras para o exercício da atividade docente nem para a prática de experiências cognitivas do discente, pois, o profissional educador, no exercício das suas atividades, não pode reduzir a sua relação com os saberes a uma “função de transmissão dos conhecimentos já estabelecidos”²².

Num cenário de narrativas, curiosidades, interpretações e construções conjuntas de saberes, a sala de aula valida aquilo que se pratica, bastando que a interferência do professor, perpassa pela noção de que, para “intervir é preciso compreender que o professor não é o único transmissor do saber²³”. A sociedade da era contemporânea vem sendo conhecido como a “sociedade da aprendizagem²⁴”, em decorrência da rápida evolução dos conhecimentos que passou a exigir uma permanente aprendizagem individual e colaborativa.

Na formação dialógica discente-docente, desenvolvida nas atividades da disciplina de Fundamentos do Direito, procurou-se desenvolver a escuta e promover o olhar crítico numa proposta em que as experiências vivenciadas na rotina da aprendizagem pudessem ter o princípio de continuidade, ou o “continuum experiencial²⁵”, que explica o fato de que, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem, sugerindo que as experiências presentes devem ser aquelas que poderão frutificar novas e subsequentes experiências.

O desenho animado, o anime, a música e o áudio seriam o ponto de partida para inúmeras outras possibilidades de criar/transformar. Porém, é possível refutar a refutação de que a prática de diálogos nas vivências docente em sala não propiciaria a devida leitura do mundo, haja vista o controle do ambiente pelo professor. Uma das tarefas primordiais do

²⁰ SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 32.

²¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 33.

²² TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, p. 37.

²³ ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001, p. 16

²⁴ Idem ao item 23, p. 17.

²⁵ DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1971, p. 16.

educador é a de trabalhar a “rigorosidade metódica²⁶” com os educandos, em relação à proximidade com os objetos cognoscíveis.

Ao assegurar que, no ambiente da sala de aula, a educação associa-se às linguagens da crítica e da possibilidade, que depende dos seus educadores para tornar o diálogo mais pedagógico, pois, o objetivo é o de fazer da reflexão crítica e da ação partes fundamentais de um projeto que possa, também, “desenvolver uma fé intensa e permanente no esforço de humanizar a própria vida²⁷”. É possível conceber o diálogo com o mundo para a busca do conteúdo programático que irá promover uma “situação pedagógica²⁸”, envolvendo o conteúdo, os seus atores, suas experiências e a leitura do mundo.

É concebível, portanto, que o diálogo ‘na’, ‘da’ e ‘para’ a educação como uma prática da liberdade²⁹ possa decorrer da realidade mediatizadora que conscientemente vivenciamos. Acreditar no potencial transformador das práticas experienciais no processo de ensino-aprendizagem, a partir da tendência de torná-la reflexiva, é reconhecer que nesses contextos formativos a expressão e o diálogo têm preponderante relevância, pois, promove um “triplo diálogo³⁰”: consigo, com o outro e com a própria situação.

No desenvolvimento da pesquisa coube enfatizar a respeito do ensino jurídico no Brasil que, nos últimos trinta anos tem um perfil “mecanicista” de aprendizagem, pautado no processo de memorização de conteúdo, que é pouco favorável à proposta de reflexão crítica vislumbrada na presente pesquisa. O citado perfil impulsiona a criação de currículos que tendem a tornar adversa a prática de uma pedagogia com a abordagem ativa e crítica, sob a perspectiva dialógica. As previsões mais entusiastas sobre possíveis alterações na condução do processo do ensino, nesse “ciclo de reprodução histórica de um padrão de ensino nos cursos de Direito³¹”, é pauta para um sem-número de críticas.

O diálogo, portanto, assume a condição de pedra angular na promoção da empatia entre aprender, reaprender e ensinar, perpassando pelo compartilhamento da autonomia na produção de saberes, que passa a ser o resultado de uma busca consciente, reflexiva e crítica do próprio graduando do curso de Direito, identificando o momento de *buscar*, que deflagra o “diálogo da

²⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 32

²⁷ GIROUX, Henry A. **Los profesores como intelectuales**: hacia una pedagogia crítica del aprendizaje. 7. ed. Madrid: Ediciones Pai dós Ibérica, 1997, p. 39.

²⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 115

²⁹ Idem ao item 26, p. 121.

³⁰ ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001, p. 49.

³¹ MARTINEZ, Sérgio Rodrigues. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. Disponível em: <<https://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>>. Acesso em: 29 jun.2020.

educação como prática de liberdade³²”. Num processo de autonomia compartilhada das práticas educativas, a essência de governar-se permanece, porém, haverá a consequente libertação a partir da percepção crítica e consciente sobre essa mesma prática.

Exige-se, portanto, reconhecer a disponibilidade para o diálogo como prática de uma educação libertadora e nesse ponto, a reflexão permite o constante diálogo, pois, a “reflexividade é uma característica dos seres racionais conscientes³³”. Ter consciência é pertencer a si e ao mundo. Essa definição se compatibiliza com o que se deseja do processo educativo, que seria pensar a experiência a partir da interrelação do sujeito com o conhecimento produzido e suas intervenções sobre ele, em autonomia e reflexão.

A atividade docente é convergente à produção e ao desenvolvimento do espírito crítico, dentro e fora da sala de aula, e o mundo, diante da riqueza informativa que possui, precisa urgentemente do “poder clarificador do pensamento³⁴”. Ao influenciar, o professor sente-se influenciado e o processo transformador se tornará inerente à atividade (ação), mas, não necessariamente se repetirá em outros alunos ou em outras turmas da mesma forma como se fez diante daquela outra turma ou daquele outro aluno.

A cada projeção, uma nova perspectiva se projetará. Para tratar a respeito do processo experiencial do graduando do Curso de Direito como elemento contributivo para a formação da sua identidade social, foram utilizados os estudos de: Alarcão (2001); Ausubel (2003); Berardi (2005); Debald (2020); Dewey (1971); obras de Freire (2018); Linhares e Chagas (2017); Macedo (2009); Schon (2000); Tardif (2017).

No que diz respeito à análise do processo evolutivo na formação crítica e autônoma do graduando do curso de direito, buscou-se observar o seu desenvolvimento a partir da perspectiva do método Freireano de ensino, para tanto, foram utilizadas diversas obras de Paulo Freire, nas quais a proposta da dialogicidade se apresenta a partir da educação problematizadora como um elemento de transformação e de desvelamento do mundo.

Com mais vivacidade compreendi a importância da formação docente-discente, a partir da perspectiva da práxis, da ação-reflexão e reflexão e ação, consistentes dos ensinamentos de Paulo Freire, como instrumento contributivo para promover a reflexão crítica do educando do direito sobre a leitura da realidade.

³² FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 121.

³³ LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? (In) PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN; Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 36.

³⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 15.

A presente pesquisa foi organizada em seis seções e, à primeira, coube a sua introdução. Na segunda seção, pontuou-se por demonstrar a respeito do percurso metodológico traçado para a pesquisa, que perpassou pela proposta de utilizar a pesquisa qualitativa com a abordagem da pedagogia crítica, sob o olhar Freireano; a bricolagem científica; a técnica dos incidentes críticos; a observação participante e a pesquisa bibliográfica. Foi feito uso da pesquisa-ação, a qual possibilitou a percepção no aprimoramento do aprendizado, ao romper paradigmas para a transformação da prática, acionando diálogos sob a perspectiva da interação. Ainda, na segunda seção, registrou-se sobre as experiências e as práticas dialógicas do experienciador-pesquisador, donde foram descritos as minhas sensações e significados a respeito do meu papel de educador, do meu comprometimento com o exercício contínuo da minha curiosidade, do estímulo à curiosidade do educando. Em especial, sigo destacando sobre a trajetória das transformações ocorridas em mim, nas atividades da disciplina de Fundamentos do Direito, objeto da pesquisa, e das próprias mudanças alcançadas no cerne da referida disciplina.

Para a terceira seção, abordou-se sobre o modelo de ensino jurídico praticado no Brasil e a sua influência como um elemento preponderante para a formação acadêmica do seu graduando do curso de direito, por pretender proporcionar a formação de uma consciência crítica e reflexiva que o torne apto ao mercado profissional. Na citada terceira seção, destacou-se sobre o papel da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), entidade reguladora da qualidade do ensino jurídico no Brasil que estabelece critérios sobre o exercício da advocacia, além de traçar um breve histórico sobre o ensino jurídico brasileiro.

À quarta seção coube a exposição de algumas das atividades que propus para a disciplina de Fundamentos do Direito, tanto com o uso de metodologias ativas (que estão vinculadas à proposta do protagonismo discente como objetivo da disciplina do formato híbrido), quanto com a utilização das metodologias interativas em seus diversos aspectos para a promoção da dialogicidade, como elementos consonantes às transformações decorrentes do envolvimento dos discentes na elaboração e produção dos conteúdos definidos nas atividades. Este movimento interativo possibilitou, na interrelação docente-discente, ultrapassar os limites propostos pelos conteúdos elementares da disciplina para a construção intersubjetiva e compartilhada de saberes, sendo contributivo para propor rupturas e reconstruções.

Na quinta seção evidenciou-se a interligação docente-discente por meio de linguagens, culturas, signos, informações e conhecimento nas vias do ciberespaço, como um processo de natural autonomia e protagonismo, sob um emaranhado de experiências, sociabilidades e compartilhamentos em tempo presente. Na pesquisa, a proposta humanizadora baseada nos ensinamentos de Paulo Freire é desenvolvida como uma pedagogia prática de ensino-

aprendizagem na disciplina de Fundamentos do Direito, que busca perceber a singularidade humana de existência com vistas à complexidade da sua coexistência em sociedade.

Na mesma quinta seção buscou-se destacar sobre a dialogicidade expressa nas vivências “de” e “para” a formação da autonomia nas atividades da disciplina, inclinada ao desvelamento do mundo e à compreensão sobre a relevância da dimensão social na formação humana e na comunicação dialógica, que se fazem basilares na presença da liberdade criativa, na percepção de assumir-se livres - docente e discente - para alcançar a consciente reflexão e criticidade, a partir de uma educação libertadora à aprendizagem significativa.

A sexta e última seção reservou-se para registro, coleta e interpretação dos fenômenos, com o necessário desfecho avaliativo sobre as práticas dialógicas de autonomia como emancipação formativa na disciplina de Fundamentos do Direito e seus resultados decorrentes. Enfim, a pesquisa é um convite à reflexão.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico traçado para a pesquisa perpassou pela dialogicidade³⁵, sob a abordagem da pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire, partindo-se do fato de que a educação verdadeira “não se faz de *A* para *B* ou de *A* sobre *B*, mas de *A* com *B*, mediatizados pelo mundo”. Nesse contexto, o pesquisador assume plenamente a hipótese de que, na leitura da hipercomplexidade do mundo, as ações compartilhadas (docente-discente) no processo experiencial das práticas em diálogos permanentes, “implicam temas significativos à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação”.

A busca, a captura e a análise das sensações e sentimentos propostos na pesquisa que, externados pelo aluno da disciplina de Fundamentos do Direito (antiga IED) no seu processo de formação da autonomia consciente e crítica, trazem a necessária complexidade de um olhar enriquecido/ativo do pesquisador, distante de uma perspectiva redutível do objeto pesquisado. A pedagogia ativa e crítica de Freire consolida a proposta, na disciplina de Fundamentos do Direito, de inspirar “a capacitação dos estudantes e professores a desenvolverem uma compreensão crítica consciente de sua relação com o mundo”³⁶.

Caminhar no processo de realização da pesquisa que envolveu e implicou na percepção do educando sobre as práticas, enquanto desenvolvia as atividades na disciplina mediado pelas mídias, era um desafio para compreender o percurso metodológico que melhor definiria os resultados esperados e, ao mesmo tempo, um estado de contemplação decorrente da interatividade dialógica que se consolidava com os objetivos propostos.

É preciso ratificar que a cada fragmento da escrita do trabalho, a construção do conhecimento compartilhado na relação docente-discente realizada em imersões experienciais dialógicas, afetou diretamente a minha prática docente e minha essência humana, haja vista o seu aspecto transformador. Ao mesmo tempo em que essas vivências proporcionavam comprovar os testemunhos desse processo de transformação e implicação dos alunos, me colocavam em constante (trans) formação, e que viria a ser necessário para “o exercício da ação-reflexão-reflexão na ação”³⁷. É preciso compreender que, na relação educativa, “o

³⁵ “A dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2018o, p. 107).

³⁶ VICENTINI, Dayanne; VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. **A Pedagogia crítica no Brasil**: a perspectiva de Paulo Freire. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/PERSPECTIVAS%20FILOSOFI CAS/A%20PEDAGOGIA%20CRITICA%20NO%20BRASIL%20A%20PERSPECTIVA%20DE%20PAULO%20FREIRE.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

³⁷ SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 32.

educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando”³⁸.

Todos aqueles que atuam no campo da educação, em quaisquer das suas áreas e funções, devem estar comprometidos e preparados para entender o momento em que “a percepção crítica se instaura”³⁹ como resultado da consciência de si e do mundo, superando as fronteiras existentes entre o ser e o *ser mais*, como propõe Freire. O processo de elaboração das atividades na disciplina de Fundamentos principia com a experiência cognitiva do educando, inspirada na demasia da sua curiosidade e, na perspectiva do constante desvelamento da realidade, o movimento reflexão e ação vivenciado em cointencionalidade passa a ser capaz de transformar essa realidade, contribuindo para a “expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora”⁴⁰.

A complexidade inerente à interrelação humana, num mundo igualmente complexo, abre espaços para o desenvolvimento de uma teoria pedagógica que promova intercâmbios, a partir e “com” a prática de “uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática e de sua inserção nesta problemática”⁴¹, isso na perspectiva do reconhecimento da correlação daquele com o objeto desvendado. No contexto das atividades da disciplina de Fundamentos do Direito vivenciávamos essa ruptura para o encontro do “universo temático”⁴² que à investigação implica.

Ao propor um diálogo sobre “conceitos sociais”, apreendidos sob a multiplicidade de olhares pela sociedade, numa determinada aula, em data de 18.10.2021, apresentei à turma o tema “Desenhos que abordem sobre questão de gênero e sexualidade”, contextualizando a leitura do mundo e o pensar sociojurídico sobre a temática que poderia se alinhar a outros temas à criatividade dos próprios alunos. Utilizei uma imagem⁴³ que circulou nas mídias e redes sociais naquela mesma semana da aula, dia 11.10.2021, com o intuito de problematizar a proposta do pensar-fazer e despertar o interesse da fala do educando (*imagem 1*, abaixo). Do diálogo, que perdurou por 90 minutos, extraí trechos das narrativas dispostas no Chat da disciplina e em áudios do docente (gravados pelo programa e plataforma *meet*) e discente (diálogos em quadros, abaixo).

³⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 95-96.

³⁹ Idem ao item 38, p. 122.

⁴⁰ Idem ao Item 38, p. 57.

⁴¹ FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020p, p. 118.

⁴² “É o momento em que se realiza a investigação” (FREIRE, 2018o, p. 121)

⁴³ SUPERMAN ATUAL, herói filho de Clark Kent, assume ser bissexual. GI. Globo. 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2021/10/11/superman-atual-heroi-filho-de-clark-kent-assume-ser-bissexual.ghtml>>. Acesso em: 26 fev. 2022

Imagem 1 – Atividade F.D. 2021.2 – Turma N01.



Fonte: GI - Globo. 2021.

03:12:06.409,03:12:09.409

Costa: justamente e os gays que assistem coisas de hétero, mudam sua orientação? que coisa nada a ver

03:12:12.743,03:12:15.743

Santos: o que eu li rsrs

03:12:28.534,03:12:31.534

Dias: Estamos falando sobre crianças

03:12:33.052,03:12:36.052

Dias: Só para lembrar

03:12:48.122,03:12:51.122

Santos: sim, as crianças criadas por pais gays vão ser gays tm? só por isso?

Diálogos com alunos e alunas da turma F.D. N01 – 2021.2 – Fonte: Classroom da Disciplina -18.10.21

Nas narrativas dos discentes vi-me, igualmente, incluído à reflexão sobre as diversas conjecturas que foram lançadas e debatidas, *compartilhei* e vivenciei minhas emoções, sensações e significados como, também, sujeito do ato e, a cada fala, estávamos em *contínuo* desvelamento do mundo e *conscientes* da nossa incompletude que, na reflexão e ação, nos torna solidários em *criticidade*. Vi-me naquilo que denominei de os “04 Cês da pesquisa” (*compartilhamento, continuidade, consciência e criticidade*) e me permiti. Ressaltei, durante as falas, que “o olhar jurídico deve ser sempre permeado do respeito, da inclusão, da responsabilidade social”⁴⁴ e, da mesma forma, compartilhei experiências e desafios para promover rupturas no pensar-agir, permitindo-nos a alteridade na percepção do outro e do contexto de liberdade.

⁴⁴ Diálogo extraído da aula de Fundamentos do Direito – 2021.1. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/16N_hQ2DW1qcPQRIHmsSap7pNbp3Os3jj/view>. Trecho 3:39:00.

No processo de desvendamento da realidade, é destaque o fato de que pesquisa em educação tem passado por inúmeras transformações, “com o aparecimento de outros paradigmas científicos que questionam a forma positivista de pensar e fazer ciência⁴⁵”. Por se tratar do curso de Direito, que está inserido numa base de pensamento predominantemente positivista, atrair para o centro da pesquisa a forma qualitativa de pensar com sustentação no método da educação dialógica de Paulo Freire é permitir-se, na condição de pesquisador, um desafio hercúleo ao tentar não se “contaminar” com respostas prontas e proposições jurídicas indevassáveis, onde o comportamento humano está perfilado de razões objetivas, motivadamente justificáveis.

Ao considerar a complexidade como opção epistemológica para compreensão/explicação do mundo e a reflexão que exige do pesquisador maior desempenho crítico e criativo, vislumbra-se “um tempo de rupturas, com a abertura para mais diálogos entre os diferentes campos do saber”⁴⁶, haja vista a complexa realidade humana e social que insere uma busca por novas possibilidades investigativas.

No item seguinte, da presente quinta seção, ficarão evidenciadas as vivências docentes sobre as atividades realizadas na disciplina de Fundamentos do Direito e que são objetos da pesquisa, porém, para uma melhor apreciação cabe apresentar alguns dos percursos adotados que consolidaram nas opções metodológicas, ora comentadas.

Havia a necessidade de envolver a prática com a situação real e a pronúncia do mundo no fazimento compartilhado de atividades e para isso, as múltiplas ações e sentimentos absorvidos e extraídos nos diálogos aprendidos demandariam olhares conceituais e metodológicos que captassem a ressignificação, as singularidades e até mesmo os sintomas de apatia do pesquisador e dos sujeitos pesquisados.

É preciso enfatizar nos registros sobre a importância para a proposta central de elaboração da pesquisa, que partiu de uma prática problematizadora de caráter reflexivo, embasada na individualidade das experiências cognitivas dos educandos e do educador. O objetivo dessa prática é o de buscar, numa interrelação dialógica docente-discente, a promoção de encontros entre experiências de vida que lhes são comuns e potencializar a consciência

⁴⁵ RODRIGUES, Cícera Sineide Dantas; THERRIEN, Jacques; FALCÃO, Giovana Maria Belém; GRANGEIRO, Manuela Fonseca. **Pesquisa em educação e bricolagem científica**: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. Caderno de Pesquisa. v. 46. n. 162. p. 966. Out/dez. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-00966.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

⁴⁶ RODRIGUES, Cícera Sineide Dantas; THERRIEN, Jacques; FALCÃO, Giovana Maria Belém; GRANGEIRO, Manuela Fonseca. **Pesquisa em educação e bricolagem científica**: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. Caderno de Pesquisa. v. 46. n. 162. p. 966. Out/dez. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-00966.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

crítica sobre aquelas experiências que se distanciam da sua realidade, quaisquer que sejam as suas razões (social, política, ética, moral, dentre outras). Lidamos, na disciplina e no curso de Direito, com os fatos sociais e com os fatores jurídicos decorrentes.

A realização das atividades em Fundamentos do Direito sempre foi um ato de (co)intencionalidade. No processo de formação com base na experiência, o “diálogo se perfaz em três momentos: consigo, com os outros e com a própria situação”⁴⁷. É o pensar autônomo, crítico e consciente.

Com fins de promover uma abordagem crítica do objeto pesquisado à realidade, a utilização da bricolagem⁴⁸ científica “permite que as circunstâncias deem forma aos métodos empregados, adotando uma postura ativa que rejeita as diretrizes e roteiros preexistentes”⁴⁹, possibilitando ao pesquisador compor, criar e construir uma metodologia que favoreça a melhor compreensão da complexidade e suas interconexões na pesquisa ação/formação, de cunho qualitativo. A bricolagem situa-se como uma possível utilização de visões diferentes para a compreensão do fenômeno investigado, considerando, assim, “a multiplicidade de leituras que podem iluminar um mesmo fenômeno”⁵⁰.

As atividades na disciplina de Fundamentos do Direito eram percorridas e vivenciadas por diversos olhares, mãos criativas, diálogos e experiências compartilhados, envolvendo expectativas individuais na apreensão de si e da própria condição humana para uma inserção coletiva. Esses fenômenos não poderiam ser analisados e captados pelo observador sem perceber-se integrante de um processo em que a “crítica na sala de aula libertadora vai além do subsistema da educação e se torna a crítica da sociedade”⁵¹, em um processo constante de resignificação das noções que envolvem os sentidos da formação para/na vida.

Numa sequência percebida no desenvolvimento da pesquisa (narrada por todo o corpo do trabalho), onde a transformação docente-discente despontou sob diversos aspectos

⁴⁷ ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo; Cortez, 2011, p. 49.

⁴⁸ “O fato de ser uma expressão ainda pouco recorrente em contexto de pesquisa científica no Brasil e, ao mesmo tempo, por sentir o desafio da dúvida que incentiva as buscas do pesquisador e os achados que lhe proporcionam novas certezas, mesmo que provisórias, o tema torna-se atrativo, principalmente por se compreender que a bricolagem na Ciência se refere a um modo particular de pensar e viver a busca científica que utiliza as lentes da multirreferencialidade”. (RODRIGUES et al, 2016, p. 970-971)

⁴⁹ NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. **Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional**. Educ. Real. Porto Alegre. v. 37. n. 2. p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 22 fev. 2022.

⁵⁰ RODRIGUES, Cícera Sineide Dantas; THERRIEN, Jacques; FALCÃO, Giovana Maria Belém; GRANGEIRO, Manuela Fonseca. **Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade**. Caderno de Pesquisa. v. 46. n. 162. p. 972. Out/dez. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-00966.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

⁵¹ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o Cotidiano do Professor**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

experienciais, o processo metodológico passou a se inserir em cada momento dessa mutação, considerada na sequência abaixo: (*figura 1*)

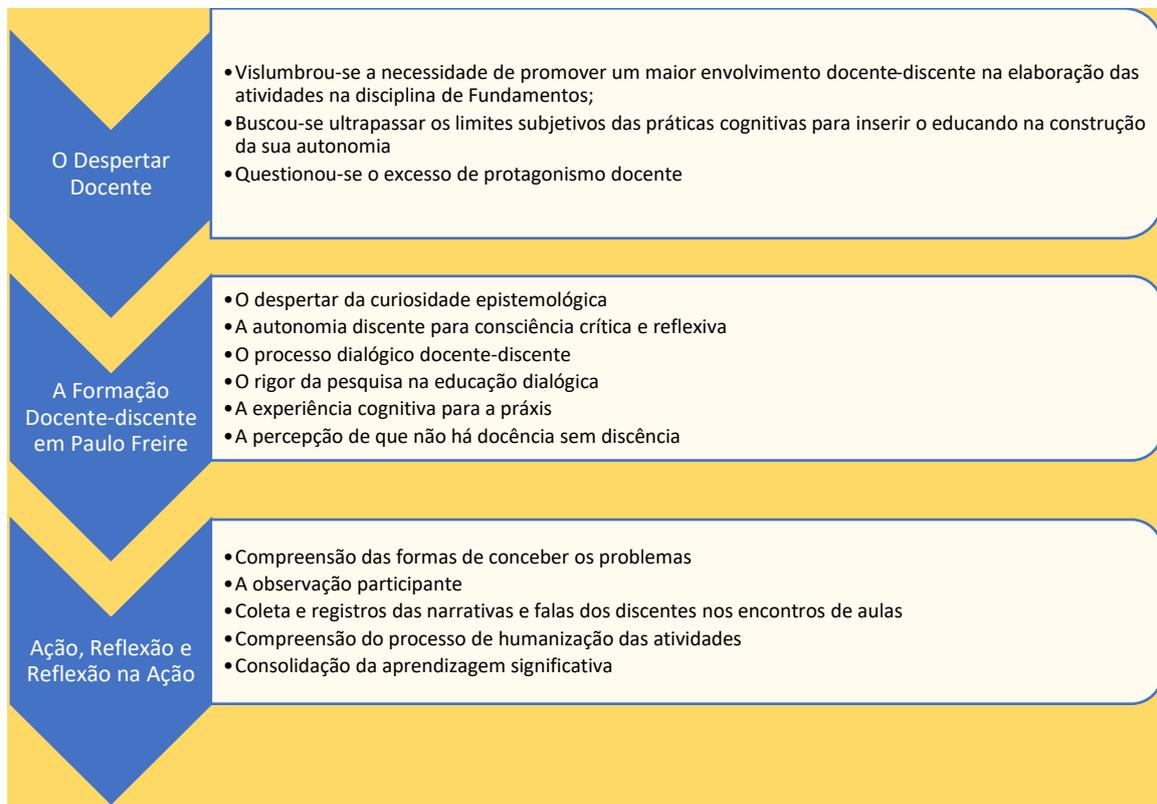


Figura 1 - Sequência do desenvolvimento da pesquisa. **Fonte:** modelo criado pelo pesquisador.

Diante da necessidade de registrar, coletar significações e realizar análises sobre o conteúdo trabalhado nas práticas dialógicas com os discentes e de melhor desenvolver a minha percepção sobre o trato das informações, foi empregada a bricolagem conceitual e metodológica que possibilita captar as variadas ambiências formativas acadêmicas criadas na relação dialógica docente-discente, no intuito de também perceber “o valor da pesquisa-formação-ação no desenvolvimento individual e coletivo dos professores”⁵².

Para a pesquisa, considera-se as três construções teóricas decorrentes: ‘a pesquisa-ação’⁵³; a aprendizagem experiencial e a abordagem reflexiva’⁵⁴. Ressalte-se que “pensar a pesquisa-ação é pensar no campo de pesquisa com intuito de conhecer a realidade e estabelecer possíveis intervenções”⁵⁵. Os diálogos decorrentes da vivência dialógica na

⁵² ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo; Cortez, 2011.

⁵³ “É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”. (TRIPP, 2005, p. 445)

⁵⁴ Idem ao item 52.

⁵⁵ SILVA, Andressa Lima da Silva; MATIAS, Juliana Cândido Matias; BARROS, Josemir Almeida. **Pesquisa em Educação por meio da pesquisa-ação**. Rev. Eletrônica Pesquiseduca. v.13. n. 30, p.498. maio-ago. 2021.

produção compartilhada das atividades expunham os desejos, erros, acertos em conversas interativas (*diálogos em quadros*, abaixo)

00:35:39.435,00:35:42.435
Cruz: estou nervosa com essa ME

00:35:55.098,00:35:58.098
Santos: Né

00:35:59.583,00:36:02.583
Barreto: Acho que todo mundo tá

00:36:05.118,00:36:08.118
Cruz: kkkkk

00:36:06.868,00:36:09.868
Oliveira: eu to kkkk

00:36:08.467,00:36:11.467
Pereira: kkkkkkkk

Diálogos com alunos e alunas da turma F.D. N02 – 2020.2 – Fonte: Classroom da Disciplina

Na proposta dialógica da atividade, me manifestei perante os alunos com acolhimento às inseguranças, o incentivo a quebra de paradigmas e rupturas dos modelos tradicionais, afinal, tudo lhes seriam inéditos e a cada turma de ingressantes eu me ressignificava. Ao responder à aluna Santos, que perguntou se poderia ser apenas o áudio da apresentação, sem a obrigatoriedade de aparecer no vídeo, tentei deixá-la à vontade⁵⁶ para que, se realizasse a atividade, o fizesse da forma que lhe fosse mais confortável e que compartilharíamos todos esses sentimentos. A escuta individual ou coletiva sempre pontuavam em mim um novo eu, consciente do meu papel nesse diálogo compartilhado.

O próprio espaço de aula, praticado no modelo online e híbrido, que foi utilizado para a captação dessas sensações e experiências na vivência das atividades e das aulas, por si somente já se projetou distinto do usual vivenciado nas aulas presenciais da disciplina de Fundamentos. Isto propiciava uma atmosfera de maior complexidade para compreender e resgatar as percepções dos alunos, pois, nos formatos híbrido e online, que são modelos adequados às práticas de metodologias ativas, mas, por centralizarem o protagonismo no discente, não favorecem, a contento, a prática dialógica sob o viés de uma educação autêntica e libertadora. Nesse ponto, a bricolagem⁵⁷ se enquadrava como a expressão de um modo alternativo de pensar a pesquisa, sob o viés da pedagogia ativa e crítica⁵⁸ em Paulo Freire.

⁵⁶ Diálogo extraído da aula de Fundamentos do Direito – 2021.1. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1AVfVyzNEdgk5wT7110TkQfVRD1188ZAY/view>>. Trecho 39:01.

⁵⁷ “O modo *bricoleur* de compreender a pesquisa instiga os pesquisadores a saírem de seus espaços rotulados de investigação”. (RODRIGUES ET AL, 2016, p. 973)

⁵⁸ “A pedagogia crítica queria, por isso, remar contra esta maré, contra os pretextos das culturas dominantes, alicerçadas nas supostas supremacias de raça e de classe social”. (BRANDÃO, 2019, p. 06)

Eu teria que me arriscar mais e acentuar a minha proposta de “produzir conhecimentos de maneira mais flexível, aberta, crítica e criativa, mantendo o rigor científico necessário”⁵⁹, pois, a bricolagem científica preocupa-se com o relacionamento dialético entre conhecimento e realidade, teoria e prática. No modelo online e híbrido os quatro Cês da pesquisa teriam que ser perseverados.

A perspectiva para a minha prática, nessa interrelação dialógica, traduz a essência das vivências propostas nas atividades. A expectativa sempre foi a de promover olhares múltiplos sobre a pesquisa para permitir, a mim e aos discentes, a ampla liberdade de criar e de inserir-se na realidade experienciada por ela. No percurso metodológico, o foco sempre foi o de manter o diálogo como “uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos”⁶⁰.

Ao buscar uma maior liberdade em transitar pelo caminho metodológico da pesquisa, a proposta de utilizar a bricolagem científica não significa dizer que o pesquisador possa abdicar do rigor na formulação do conhecimento, pois, “uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis”⁶¹.

Nesse momento, o despertar docente, aquele que ficou definido como o primeiro estágio desse meu processo de mutação e que me permitiu abrir os olhos para a necessidade de promover um maior envolvimento docente-discente na elaboração das atividades na disciplina de Fundamentos, passou a ser a minha referência da “inquietação produtiva”. Nesse ponto, a ideia já seria a de ultrapassar os limites subjetivos das práticas cognitivas para inserir o educando na construção da sua autonomia e questionar, primeiramente, o excesso de protagonismo docente. O pesquisador *bricoleur* “deve desenvolver metodologias requeridas pelo seu trabalho, compreendendo a si mesmo como um eterno aprendiz”⁶², afinal, a transformação do caminho afeta o caminhante.

⁵⁹ RODRIGUES, Cícera Sineide Dantas; THERRIEN, Jacques; FALCÃO, Giovana Maria Belém; GRANGEIRO, Manuela Fonseca. **Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade.** Caderno de Pesquisa. v. 46. n. 162. p. 976. Out/dez. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-00966.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

⁶⁰ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. P. 169.

⁶¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a., p. 28.

⁶² RODRIGUES, Cícera Sineide Dantas; THERRIEN, Jacques; FALCÃO, Giovana Maria Belém; GRANGEIRO, Manuela Fonseca. **Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade.** Caderno de Pesquisa. v. 46. n. 162. p. 973. Out/dez. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-00966.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

A bricolagem científica, portanto, constitui-se numa “alternativa reflexiva de concepção do mundo e do homem”⁶³ e, nesse aspecto, deve ser considerado o ser da educação como produto e produtor dialético do meio social. Para tanto, é preciso escutar sensivelmente o que subjaz a fala e o olhar numa dimensão que os olhos não podem enxergar. É, da mesma forma, necessário e inevitável refletir sobre a complexidade dos múltiplos elementos envolvidos.

Neste contexto, aprendi sobre a necessidade de roteirizar minhas ações e a dos educandos, adotando um diário de itinerâncias que pudesse fazer o registro das minhas observações e interpretações às reações dos alunos e as minhas. Foi um instrumento pensado, tanto para registrar os “problemas emergentes da minha prática cotidiana”⁶⁴, como para aportar impressões de um diálogo permanente, contínuo e compartilhado entre docente e discente e entre eles e o mundo, e que foi distribuído nos vários significados compilados em todas as seções do presente trabalho. Além das mudanças no contexto da disciplina, o diálogo com as turmas de ingressantes no curso de direito sempre traz transformações em mim e no pensar-fazer da atividade.

Os registros e anotações transcritos do diário foram cruciais para perceber sobre as diversas e possíveis fontes teórico-metodológicas que pudessem captar o mais amplamente possível o objeto da pesquisa. O diário de bordo foi o local de registro das minhas metas de investigação, “dos dados de identificação do objeto da pesquisa, o local e data das atividades, descrição de atividades, fotos, reflexões, crítica e comentários”⁶⁵.

O diário da pesquisa foi utilizado para a percepção de um processo logístico, para o trato dos procedimentos adotados na pesquisa, para a coleta das informações trazidas pelos discentes na elaboração das atividades e das sensações decorrentes dessa produção do conhecimento. Os registros facilitaram a compreensão do meu papel nas vivências e práticas dialógicas que eram trabalhadas e que passaram a ser definidoras das bases metodológicas da construção das atividades. A geração de registros, conseqüente da observação participante e da produção de

⁶³ ⁶³ RODRIGUES, Cícera Sineide Dantas; THERRIEN, Jacques; FALCÃO, Giovana Maria Belém; GRANGEIRO, Manuela Fonseca. **Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade.** Caderno de Pesquisa. v. 46. n. 162. p. 975. Out/dez. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-00966.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

⁶⁴ “Este processo de desocultação da situação problemática, esta análise estruturada e enquadradora, decorre de um processo de observação e reflexão, necessário à adequada conceptualização da solução a planificar”. (ALARCÃO, 2011, p. 53)

⁶⁵ OLIVEIRA, Aldeni Melo de; GEREVINI, Alessandra Mocellin; STOHSCOEN, Andreia Aparecida Guimarães. **Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica.** v. 10. n. 22. 2017. p. 123-124. maio-agosto. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6429>>. Acesso em: 02 dez.2021.

diários de campo, “dialogam com outros instrumentos que auxiliam o pesquisador a gerar registros para descrever a situação em estudo”⁶⁶, a exemplo de gravações em áudios e vídeos.

As mudanças de ambiência no formato da disciplina de Fundamentos do Direito (do presencial para o virtual e a inserção do modelo híbrido) influenciaram enormemente para a reconstrução de todo o processo das práticas educativas, ainda que mantida a proposta original do aprendizado das atividades e, nesse estágio passei a vislumbrar o processo de formação docente-discente em Paulo Freire.

Uma ressignificação *continuada* das atividades desenvolvidas foi resultante desse processo de constante refazimento, meu e dos educandos, mantendo-se o foco para o *compartilhamento* de ações e reflexões docente-discente, visando a percepção *consciente* da autonomia dos educandos (na sua autoinserção na realidade) sob o contexto da *críticidade* libertadora, num movimento em espiral (ver *figura 3*, abaixo), dialógico e criativo, definindo-se os denominados quatro “Cês” da pesquisa, extraídos da concepção do método da educação dialógica Freiriano, implicada com a permanente busca do rigor, pois, “o conhecimento requer disciplina”⁶⁷.

Com o objetivo de obter uma melhor compreensão sobre os procedimentos metodológicos adotados, busquei sedimentar a pesquisa nas seguintes construções teóricas elementares que deram sustentáculo à proposta de realização das práticas dialógicas e interativas na disciplina de Fundamentos do Direito: (*figura 2*, abaixo)

⁶⁶ FRITZEN, Maristela Pereira. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. (in) FRITZEN, Maristela Pereira; LUCENA, Maria Inês Probst. **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: EDIFURB, 2012, p. 61.

⁶⁷ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021, p. 54.

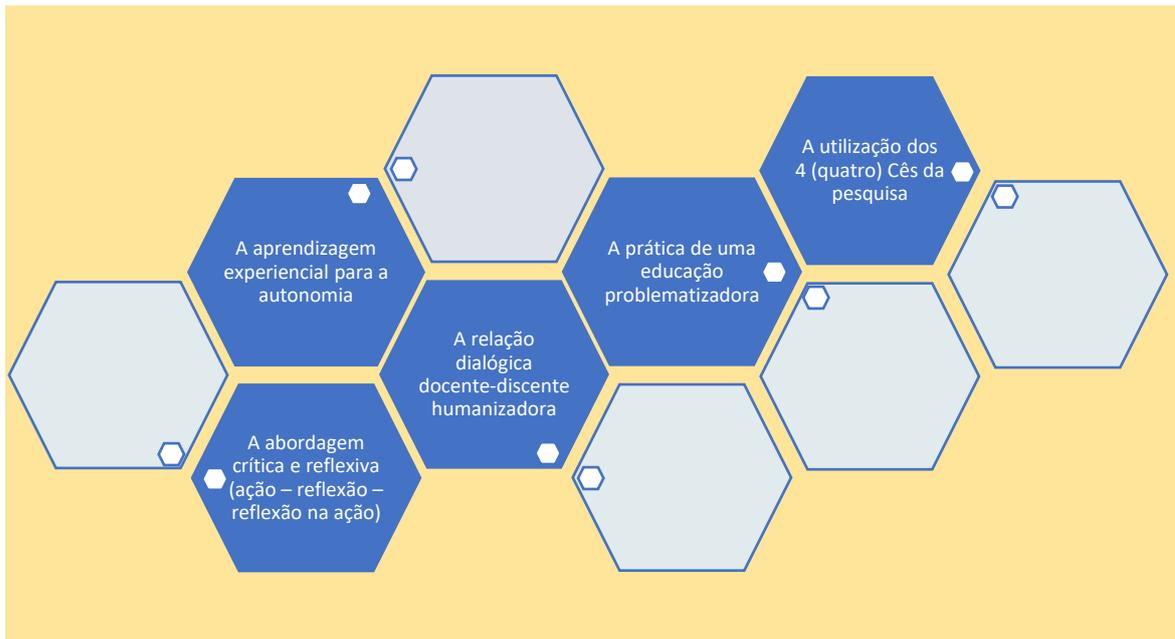


Figura 2 - Construções teóricas elementares utilizadas na pesquisa

Por meio do exercício de uma educação libertadora⁶⁸ vivenciei os métodos da educação dialógica para alcançar a intimidade dos problemas e das relações em sociedade e a razão de ser de cada objeto de estudo. A proposta de conceber um diálogo ativo e crítico sobre a atividade, um texto ou um momento da sociedade, torna-se uma tentativa de penetrar na realidade, desvendá-la e de ver as “razões pelas quais esse diálogo crítico se perfaz e o contexto político e histórico em que se insere”⁶⁹. Indiscutivelmente, na perspectiva dialógica da pesquisa concebe-se o fato de que a “educação libertadora implica a iluminação da realidade, mas os iluminadores são os dois agentes do processo, os educadores e os educandos juntos”⁷⁰. A proposta se baseia na interrelação docente e discente, como sujeitos ativos e cointencionados do ato, da ação e reflexão.

Na representação em espiral do método da educação dialógica de Freire (*figura 3*, abaixo), que é fundamento metodológico da presente pesquisa e donde repousa o maior arcabouço do processo de fazimento da tese, o processo se desenvolve a partir da concepção de uma pedagogia humanizadora para o procedimento de transformação docente e discente.

⁶⁸ “A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer”. (FREIRE & SHOR, 2021, p. 27)

⁶⁹ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021, p. 16.

⁷⁰ FRITZEN, Maristela Pereira. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. (in) FRITZEN, Maristela Pereira; LUCENA, Maria Inês Probst. **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: EDIFURB, 2012, p. 35.

Afinal, é preciso estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de aplicação de métodos e técnicas, e sim, do “estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade”⁷¹. É o estímulo à crítica que suplanta os muros da escola e a ambiência das salas de aula, principalmente quando lidamos com a interatividade por mídias ou tecnologia.

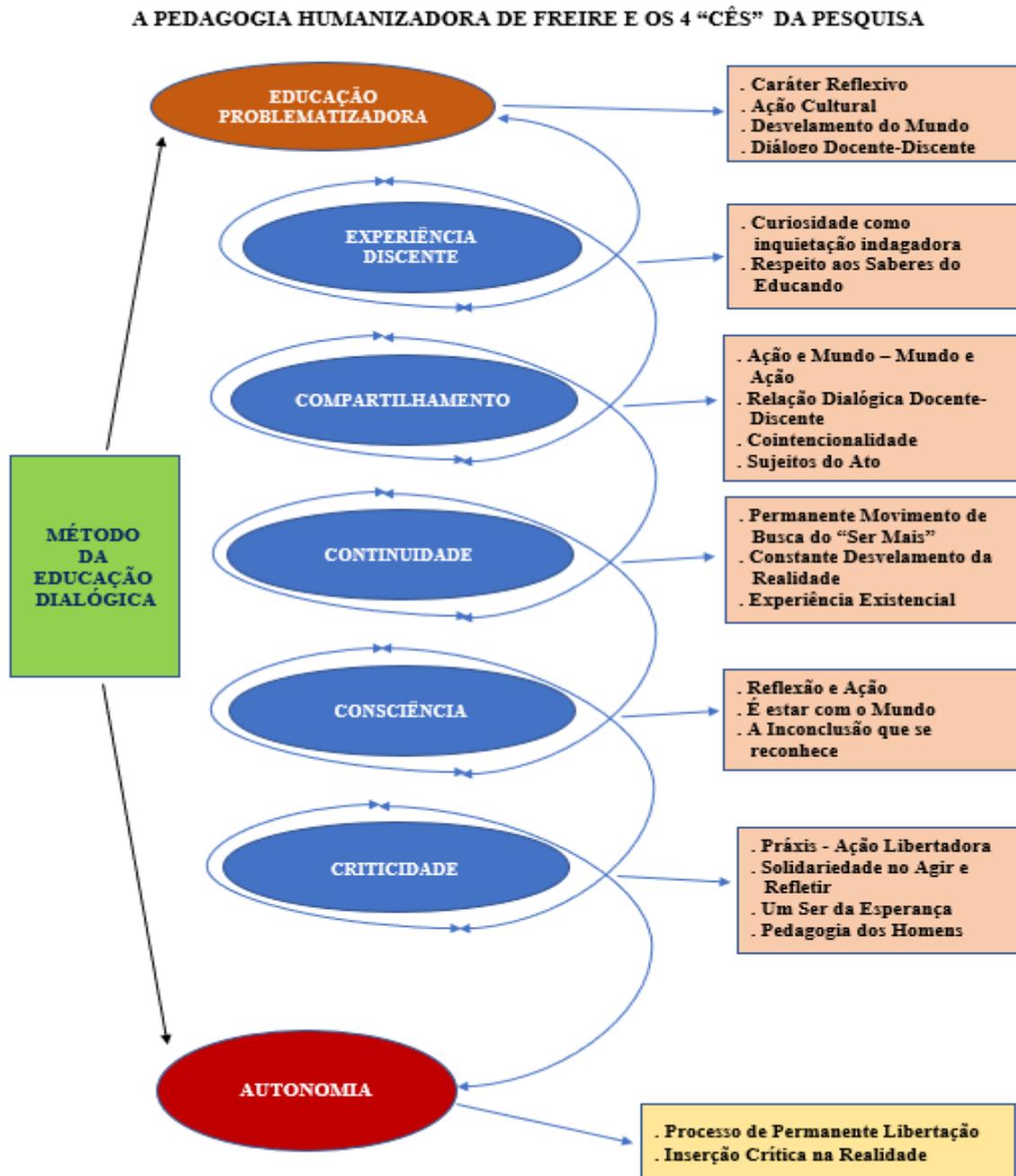


Figura 3 – Método da Educação Dialógica e os Quatro Cês Empregados **Fonte:** autor

⁷¹ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021, p. 65.

O método Freiriano propõe um estímulo ao pensamento crítico e reflexivo que favoreça a consciência intencionada do mundo; a solidariedade no agir e refletir num permanente movimento de busca de si e do outro e o desvelamento contínuo da realidade para promover uma relação dialógica docente-discente em (co)intencionalidade, a partir do compartilhamento da produção do conhecimento, mediatizado pelo mundo. Esse método (educação dialógica), representado no modelo de espiral (*figura 3*, acima), traz a curiosidade discente como inquietação indagadora para uma experiência em permanente autonomia e inserção crítica na realidade, com a perspectiva de humanização do sujeito - ação e reflexão. É perceptivo o fato de que o “curso libertador “ilumina” a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério”⁷².

As práticas dialógicas desenvolvidas nas atividades trabalhadas na disciplina possibilitam perceber sobre as mudanças promovidas pelos educandos no objeto pesquisado (mudança no tema pensado, alterações na abordagem, dentre outras). Esta é uma das conotações do rigor (metodológico) criativo na educação dialógica, que é considerado “uma das conotações mais importantes a ser observada pelo pesquisador, se você não muda quando está conhecendo o objeto de estudo, você não está sendo rigoroso”⁷³, e quanto mais o pesquisador se aproxima criticamente do *objeto*⁷⁴ de observação, mais se percebe que esse objeto *não é*, porque *ele está se tornando*.

Dialogar mediatizado pela realidade é promover o comum para além do senso comum, alcançando o pensamento crítico. Trabalhar a leitura de mundo nas atividades de Fundamentos do Direito, “implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora, daí que seja igualmente dialógica”⁷⁵.

A proposta da pesquisa foi a de começar a partir da descrição das experiências da vida diária do educando, daquilo que lhe é concreto e do que lhe é comum, para, enfim, poder chegar a uma compreensão rigorosa da realidade, pois, “o rigor científico vem de um esforço para superar uma compreensão ingênua do mundo”⁷⁶. É ver-se “Ação, Reflexão e Reflexão na Ação”⁷⁷.

⁷² FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021, p. 3245.

⁷³ Idem ao Item 72, p. 143

⁷⁴ “O objeto não é algo, em si mesmo, mas está dialeticamente se relacionando com outros que constituem uma totalidade”. (FREIRE & SHOR, 2021, p. 143).

⁷⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 121.

⁷⁶ Idem ao item 72, p. 182.

⁷⁷ SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 31.

A experiência cognitiva do educando é parte fundamental na base das práticas desenvolvidas nas turmas da disciplina de Fundamentos do Direito e aporta-se à teoria e pensamento de Ausubel⁷⁸. Cabe esclarecer que a aprendizagem por recepção significativa compreende a aquisição de novos significados, a partir de material de aprendizagem potencialmente significativo para o aprendiz. Para a citada teoria Ausubeliana, o que importa é o fato de que esse material de aprendizagem “esteja relacionado de forma não arbitrária à estrutura cognitiva particular do educando, e que, por sua vez, essa sua estrutura contenha ideias ancoradas relevantes, com as quais se possa relacionar com o novo material”⁷⁹.

Ao trabalhar a autonomia do educando na produção, elaboração e apresentação das atividades propostas em Fundamentos, a afinidade à teoria de Ausubel⁸⁰ com as “ideias ancoradas relevantes”, a “relação não arbitrária à estrutura cognitiva particular do educando” e o “material de aprendizagem” se processam naturalmente, a partir do método da educação dialógica e problematizadora que pertence aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação “para” e “com” a consciência intencionada do mundo, em permanente estado de criticidade.

No desenvolvimento da prática de ensino-aprendizagem baseada na educação problematizadora busca-se o “esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade”⁸¹, alcançando a interação de suas partes a partir da análise crítica. É na realidade mediatizadora e na consciência sobre ela que se busca o conteúdo programático da educação, proporcionando a apreensão dos temas geradores⁸². A metodologia Freireana, desenvolvida na presente pesquisa, preconiza que, “no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos dela, investigadores e investigados”⁸³. Nesse contexto, compartilhamos inquietudes (*diálogos em quadros*, abaixo)

⁷⁸ AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. TEOPISTO, Lígia (trad.). Paralelo Editora Ltda: Lisboa (PT). 2003, p. 17.

⁷⁹ Idem ao Item 78, p. 17.

⁸⁰ Idem ao Item 78, p. 17.

⁸¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 134.

⁸² “[...] nos parece que a constatação do tema gerador, como uma concretização, é algo a que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas, também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras” (FREIRE, 2018o, p. 122)

⁸³ Idem ao item 81, p. 137.

01:24:20.283,01:24:23.283

Santos: até hoje é comentado nas redes sociais

01:26:39.760,01:26:42.760

Sobral: "direitos humanos para humanos direito"

01:26:44.687,01:26:47.687

Carvalho: Sim, a maioria do pessoal julga quem defende os direitos humanos

01:27:40.876,01:27:43.876

Gomes: Basta ter seus direitos feridos, desrespeitados...

01:28:59.349,01:29:02.349

Souza: Justamente Lucas, para humanos

Diálogos extraídos do Chat da disciplina Fundamentos do Direito (2021, março) – Plataforma Classroom

Na minha interferência no diálogo respondi as perguntas com outras perguntas: “É esse mundo que a gente quer que se perpetue? Ou ele está precisando de mudanças conscientes?”⁸⁴ Do ponto de vista do pesquisador importa, na análise do processo de investigação, detectar o ponto de partida dos homens nas suas observações e as possíveis transformações no seu modo de perceber a realidade. Nesse ponto, é preciso conceber o fato de que “a investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico”⁸⁵.

Por ser um processo de criação e de busca, exige-se dos seus sujeitos à interpenetração dos problemas, o encadeamento dos temas significativos para a descoberta da totalidade na visão do mundo e dos seus conflitos. Daí o fato de que a “investigação da temática ser ponto de partida do processo educativo e de sua dialogicidade”⁸⁶, tendo ainda o dever de ser conscientizadora. O tema trabalhado pelo aluno nas atividades de Fundamentos do Direito é aquilo que se define como sendo a percepção do tema gerador previsto na metodologia Freireana da educação dialógica, que vai se expressar consciente como *ação cultural*⁸⁷, humanizadora e como ato de conhecimento.

É preciso igualmente conceber que a pesquisa em educação, para “além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político, por isso que não há pedagogia neutra”⁸⁸ e a formação docente-discente perpassa pelo olhar amplo para uma inserção crítica na realidade. Os debates decorrentes das atividades pesquisadas estimulam a reflexão e a ação verdadeiras

⁸⁴ Diálogo extraído da aula de Fundamentos do Direito – 2021.1. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/16CroenTS96mdDbFzg5uJunYsC_H53-Rt/view>. Trecho 01:35:48

⁸⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 138.

⁸⁶ Idem ao item 85, p. 143.

⁸⁷ “Ação cultural através da qual se enfrenta, culturalmente, a cultura dominante. Os oprimidos precisam expulsar os opressores não apenas enquanto presenças físicas, mas também enquanto sombras míticas, introjetadas neles”. (FREIRE, 1981, p. 44)

⁸⁸ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021, p. 17.

sobre os fatos sociais analisados. Uma das tarefas primordiais da “pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta”⁸⁹.

Na relação dialógica crítica e no método, que compôs a base para esta pesquisa, foi necessário desenvolver uma estratégia de investigação de cunho e de análise social, tendo em vista o fato de tratarmos na disciplina de Fundamentos do Direito sobre questões jurídicas decorrentes de fatos sociais. Nesse ponto, à pesquisa qualitativa desenvolvida na análise e compreensão do objeto pesquisado (o comportamento crítico e reflexivo do discente) foi concebida a partir de uma das modalidades de “investigação-ação⁹⁰”, especificamente a “investigação-na/pela-ação⁹¹”, que é empregada para a introdução de mudanças ocasionadas pela “multidirecionalidade decorrente de um processo colaborativo e participativo entre investigador e investigados”⁹². A investigação na/pela ação “ocorre na base de um processo colaborativo, participativo e de articulação entre os investigadores e o seu conhecimento de especialistas”⁹³.

A metodologia da pesquisa-ação⁹⁴ apresenta-se como potencialidade para uma “metodologia de intervenção social, cientificamente apoiada (*experiência concreta – observação reflexiva - conceptualização – experimentação ativa*)”⁹⁵. Nesse passo, a necessária formação técnico-científica dos educandos perpassa pelo “pensar criticamente a realidade social, política e histórica, sendo o papel do educador progressista desafiar o educando ao pensar crítico”⁹⁶.

No contexto de um diálogo vivenciado em sala de aula, em data de 20.09.2021, ao abordar sobre a imperatividade das leis sobre a conduta humana como um cerceamento da

⁸⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000i, p. 22.

⁹⁰ “A Investigação - Ação pode ser representada como uma metodologia de investigação que utiliza em simultâneo a Ação e a Investigação num processo cíclico, onde há uma variação progressiva entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática docente”. (FONSECA, 2012, p. 03)

⁹¹ “Constitui-se como um procedimento de grande complexidade, logo à partida, devido à multidirecionalidade e coexistência dos seus objetivos. [...] Contribui muito para essa complexidade o facto de se tratar de um processo coletivo que envolve investigadores e investigadores e a sociedade em estudo. Esta investigação assume um cunho colaborativo e participativo”. (AMADO e CARDOSO, 2013, p. 191).

⁹² AMADO, João; CARDOSO, Ana Paula. A investigação-ação e suas modalidades. (in) AMADO, João (coord). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra (PT): Imprensa da Universidade de Coimbra. 2013, p. 190-191.

⁹³ Idem ao item 92, p. 190.

⁹⁴ “A pesquisa-ação, por ser uma pesquisa social, associa a ideia do ser humano dinâmico que interage no mundo, transforma e transforma-se a partir da interação com o outro, à medida que o uno interrelaciona-se com o múltiplo e ambos se transformam”. (SILVA, MATIAS e BARROS, 2021, p. 500)

⁹⁵ ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo; Cortez, 2011, p. 51.

⁹⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000, p.22.

liberdade individual para a proteção do coletivo, citei a chamada “Lei Seca”⁹⁷ e fiz uma abordagem sobre a consciência coletiva sob a prática da liberdade dispensando-se o cerceamento. Os alunos se mobilizaram em questionamentos (*diálogos em quadro*, abaixo) e, na minha abordagem⁹⁸ suscito se a obediência à lei seria um ato de consciência sobre o possível delito ou apenas o temor à penalidade decorrente do seu não cumprimento. Nesse momento o diálogo passa a envolver diversos alunos e é possível compreender que, “numa classe libertadora, o professor procura se retirar, gradualmente, como diretor da aprendizagem, como força diretiva”⁹⁹.

01:07:44.069,01:07:47.069

Reis: é aquele ditado, qnd dói no bolso o sujeito sente

01:08:11.257,01:08:14.257

Diniz: pro ser humano consciência só não basta né

01:08:19.202,01:08:22.202

Rocha: Não mesmo

01:10:12.125,01:10:15.125

Oliveira: professor , coerção seria a lei propriamente dita né ?

Diálogos com alunos e alunas da turma F.D. N02 – 2021.2 – Fonte: Classroom da Disciplina – 20.09.2021

As práticas dialógicas desenvolvidas em Fundamentos do Direito partem de uma experiência curiosa do educando (ideias ancoradas), com a observação reflexiva sobre o objeto proposto na pesquisa, ao contextualizar o tema com a realidade que lhe é mais próxima, por meio de músicas, desenhos animados, animes, gravuras, dentre outras, num processo de autonomia ativa.

Ao atribuir o formato ao tema a ser produzido na sua pesquisa (por exemplo, a representação do racismo numa cena de um desenho animado), o educando transforma-se, mesmo sob a pesquisa de um tema que já possua uma prévia e real significação para ele e para a sociedade. Ainda que o material de aprendizagem consista em componentes já significativos, “no processo da aprendizagem pela descoberta realizada pelo educando, ele próprio inicia por descobrir o conteúdo, criando proposições que representem soluções para os problemas

⁹⁷ “A norma ficou conhecida como “lei seca”, e tem como objetivo proibir que pessoas dirijam sob a influência de álcool ou outra substância psicoativa, ficando o condutor transgressor sujeito a pena de multa e suspensão da carteira de habilitação”. (TJDF, 2014, p. 03)

⁹⁸ Diálogo extraído da aula de Fundamentos do Direito – 2021.2. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Ayh7aybuyn9tHdhmhYqJACWtuzvquH_9/view>. Trecho 01:06:28.

⁹⁹ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021, p. 157.

suscitados”¹⁰⁰. Ao redescobrir o tema, o educando redescobre, também, as sensações e percepções individuais sobre si e sobre o outro.

Na pesquisa-ação¹⁰¹, em Freire, o compromisso verdadeiro implica na transformação da realidade e reclama uma teoria da ação transformadora que não pode deixar de reconhecer-lhes um papel fundamental nesse processo da transformação¹⁰². A pesquisa-ação, desenvolvida para a coleta de informações e observações, possibilitou conceber que, tendo como foco a sala de aula, as situações a serem observadas foram bastante variadas, concentrando-se em aspectos específicos do cotidiano e das interações e alteridade¹⁰³ entre as pessoas. São situações em que o diálogo interfere “no” e “para” o comportamento do educando em relação ao outro e ao mundo, seja ele convergente ou não, mas, será sempre significativa e digno de pesquisa.

No cenário da pesquisa, ora comentada, justificou-se a “observação participante”¹⁰⁴ na condição de permanência, aliada à experiência e disponibilidade do observador/professor, que “manteve sempre algum grau de interação com a situação estudada”¹⁰⁵, no sentido flexível (estudos realizados em sala de aula). A pesquisa-ação, amplamente empregada na minha atividade de pesquisador, utiliza-se da observação participante por se assinalar como método de pesquisa que “insere o pesquisador no campo investigado, tornando-se parte do universo da pesquisa de campo”¹⁰⁶.

O grande instrumento para essa validação é o próprio investigador, que é o responsável pela “recolha de uma multiplicidade de dados que inspirem confiança nas interpretações e a convergência desses mesmos dados à comprovação”¹⁰⁷. Os resultados perfilarão a análise das práticas dialógicas desenvolvidas na disciplina de Fundamentos do Direito, com a exposição do processo de construção das atividades, dentro e fora da sala de aula, sob o viés da concepção

¹⁰⁰ AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. TEOPISTO, Lúgia (trad.). Paralelo Editora Ltda: Lisboa (PT). 2003, p. 17.

¹⁰¹ “Na pesquisa-ação estabelecemos os princípios da coletividade e da participação, tendo o diálogo como fato imprescindível”. (SILVA, MATIAS e BARROS, 2021, p. 503)

¹⁰² FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 168

¹⁰³ “Significa estabelecer e entender o diálogo a partir do “encontro” com o outro, cotidianos, vivências e experiências e, até mesmo, singularidades”. (SILVA, MATIAS e BARROS, 2021, p. 505)

¹⁰⁴ “Há que se dizer ainda, que toda investigação etnográfica pressupõe a observação participante, mas que nem toda observação participante é etnográfica. [...] A observação participante pode abarcar não só estudos de recepção de mensagens da televisão ou de outros meios, de caráter massivo ou comunitário, mas estar interessada em captar outros processos comunicacionais”. (PERUZZO, 2003, p. 10)

¹⁰⁵ AMADO, João; SILVA, Luciano Campos. Os estudos etnográficos em contextos educativos. (In) AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra, PT: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013, p. 153.

¹⁰⁶ GORI, Renata Machado de Assis. **Observação participativa e pesquisa-ação: aplicações na pesquisa e no contexto educacional**. Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás. vol. I. n.2. jan/jul/2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20329/19142>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

¹⁰⁷ Idem ao item 105, p. 163.

problematizadora da educação na metodologia de Paulo Freire, nos seus aspectos: dialogicidade; prática de liberdade; temáticas significativas; pensar crítico e tomada de consciência.

Ressalto ainda sobre o uso da técnica dos “incidentes críticos” para a coleta das informações e percepção dos resultados decorrentes da prática dialógica trabalhada no contexto da pesquisa e, que implica em o investigador que se propõe a utilizar esta técnica definir o significado de “incidente crítico”¹⁰⁸ no seu estudo, explicitando aquilo que torna crítica a situação.

No caso da minha prática, nas observações sobre o processo de construção do conhecimento pelo educando, procurei captar os significados subjacentes às questões apresentadas e as suas interpretações reflexivas, por exemplo, na escuta de uma música exibida pelo educando que revela o cotidiano de uma comunidade desprovida de recursos financeiros e excluída das políticas públicas assistenciais, a significância daquele fato social para o educando é o ponto nodal do registro feito pelo pesquisador.

Cabe explicar a respeito da utilização das metodologias interativas¹⁰⁹ que possibilitam interpretar as narrativas dos atores em seu contexto, pois, “implicam essencialmente numa perspectiva complexo-dialógica: apreender, cooperar e unir por meio do diálogo, separando, religando, analisando e sintetizando.”¹¹⁰

- a) A considerar os objetos não mais como coisas fechadas em si mesmas, mas como sistema que se comunicam entre eles e com o meio, e que essa comunicação faz parte de sua organização e natureza;
- b) A ultrapassar a causalidade linear “causa-e-efeito” para apreender a causalidade mútua, interrelacional, circular e as incertezas da causalidade;
- c) A compreender o desafio da complexidade que advém de todos os domínios do conhecimento e da ação, e o modo de pensar apto a responder a esse desafio.

¹⁰⁸ BRANDÃO, Catarina. **A técnica dos incidentes críticos**. Out/2017. p. 02. Disponível em: <<https://www.webqda.net/a-tecnica-dos-incidentes-criticos/>>. Acesso em: 23 out.2021.

¹⁰⁹ “Os principais fundamentos teóricos que dão sustentabilidade à Metodologia Interativa estão alicerçados no pensamento complexo de Morin (2008), na dialogicidade de Freire (1987, 2004), na visão sistêmica segundo Vasconcelos (2002), no método de análise de conteúdo de Bardin (1977) e no método hermenêutico-dialético de Minayo (2004)”. (OLIVEIRA, 2014, p. 15)

¹¹⁰ MOURA, Rafael Matias de; MOTOKANE, Marcelo Tadeu; OLIVEIRA, Maria Marly de. **Síntese interativa por meio da construção de texto colaborativo subsidiado pelo IRAMUTEQ no âmbito da Metodologia Interativa**. vol. 7. n. 1. jan./abr. 2022. p. 479. Diversitas Journal. Disponível em: <https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2018/1609>. Acesso em: 21 fev. 2022.

Ao considerar a necessária definição das fases de utilização na “técnica de incidentes críticos” (TIC), que são cruciais para dar as respostas aos objetivos da pesquisa, ficam sistematizadas da seguinte forma:¹¹¹

- . 1 – Preparação;
- . 2 – Registro dos fenômenos;
- . 3 – Interpretação das narrativas.

Cabe ainda apresentar, minuciosamente, os parâmetros desenvolvidos na investigação, em conformidade com as fases sugeridas acima:

Preparação (situando a sistematização com o desenvolvimento do objeto de pesquisa)

1. *Situação Observada* – o desempenho individual dos discentes da disciplina de Fundamentos do Direito diante das práticas dialógicas de autonomia desenvolvidas na vivência docente em direito.
2. *O Incidente Crítico* – o comportamento estimulado/motivado do discente em experienciar o protagonismo crítico na produção compartilhada de saberes, e nos seus sentimentos vivenciados no ato de aprofundar a análise e a interpretação dos temas geradores pesquisados.
3. *Temporalidade dos Incidentes* – o período letivo de cada semestre/turma nos anos de 2020 e 2021.
4. *Número de Incidentes Computados* – 2 (dois) por participante (aspecto positivo e/ou negativo).

Coleta dos Fenômenos (situando a sistematização com o desenvolvimento do objeto de pesquisa)

1. *Observação Direta dos Fatos* – realizada pelo pesquisador durante a investigação na pesquisa-ação (utilização do método observação participante), consistindo na captação de sensações nas narrativas e falas dos discentes registradas no Chat da disciplina e extraídas das atividades e das participações em vídeos-aulas, no contexto do método da educação dialógica em Freire.

¹¹¹ BRANDÃO, Catarina. **A técnica dos incidentes críticos**. Out/2017. p. 02. Disponível em: <<https://www.webqda.net/a-tecnica-dos-incidentes-criticos/>>. Acesso em: 23 out.2021.

2. *Depoimentos Escritos* – escritas resultantes dos estímulos das relações dialógicas em sala de aula, provocadas em debates e abordagens, via questões abertas (registros em Chat e vídeos) e de reflexões decorrentes das análises e interpretações dos educandos sobre determinado tema desenvolvido em diálogos e debates.

Da Interpretação dos Fenômenos

Interpretação de narrativas - utilizou-se na pesquisa a técnica de interpretação das comunicações, narrativas e falas dos discentes captadas nos depoimentos escritos e/ou transcritos, a partir da observação direta dos fatos pelo pesquisador. Na interpretação do conteúdo desenvolvi as seguintes fases:

- a) a organização do material e a escolha dos documentos (que fornecerão as narrativas e falas) – coleta de trechos de diálogos realizados durante as aulas, apresentação e elaboração de atividades, dos debates promovidos.

- b) seleção das unidades de registro – recorte dos “incidentes críticos” extraídos dos diálogos com os discentes e das produções das atividades;

- c) tratamento dos resultados e interpretação – buscou-se demonstrar a credibilidade das conclusões alcançadas na observação participante; as respostas aos questionamentos propostos e a coerência dos processos metodológicos desenvolvidos na pesquisa. O objeto pesquisado corresponde à realidade apresentada em cada turma de alunos participantes das atividades de Fundamentos do Direito.

Direcionou-se à pesquisa a “credibilidade descritiva”¹¹², que diz respeito à fidelidade da descrição do que se viu e ouviu, é possível confirmar que na pesquisa, ao fazer uso das mídias digitais (Google Meet, Chat em áudio e vídeo), o fator fidelidade ficou crível e potencialmente facilitado e são vistos em alguns dos procedimentos de “recolha de dados corretamente”¹¹³ desenvolvidos:

- . na observação participante – a presença prolongada em trabalho de campo (no caso de presente pesquisa, o contato com os alunos que participaram das atividades era desenvolvido durante o semestre letivo e, no mínimo, em duas atividades distintas e em momentos diversos);

¹¹² AMADO, João; VIEIRA, Cristina C. A validação da investigação qualitativa. (in) AMADO, João (coord). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra (PT): Imprensa da Universidade de Coimbra. 2013, p. 361.

¹¹³ Idem ao item 112, p. 361.

- . nas múltiplas observações de acontecimentos típicos e atípicos – o fator de comparações, em virtude do lapso de tempo da pesquisa, permitia uma triangularização da informação (educando – construção da atividade – reflexão na ação).

Cabe apontar que, dentro do procedimento da credibilidade, optou-se por utilizar o de cunho interpretativo¹¹⁴, com o cuidado de promover questionamentos abertos nos debates e perguntas realizadas após as apresentações dos trabalhos, pois, o intuito era o de afastar as minhas concepções das que são as expressões e significados dos educandos.

No mesmo aporte, pontuei por manter a imparcialidade no processo de elaboração efetivado pelo discente, “no sentido de não interferir nas condições das investigações realizadas, para que não houvesse qualquer inclinação, interesse, motivação do pesquisador docente”¹¹⁵. Embora, nas abordagens trazidas pelos educandos, que seria a “temática significativa”¹¹⁶ no método dialógico Freireano, a percepção sobre a problematização dos próprios temas era o ponto de diálogo para envolvimento crítico e consciente, pois, “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”¹¹⁷.

Com relação às denominadas “Fases de Utilização”, a utilização da Técnica dos Incidentes Críticos (TIC) implica num conjunto de passos que podem ser sistematizados de forma que possibilite dar respostas aos objetivos da investigação. Na primeira fase, denominada de *preparação*, implica dar resposta a um conjunto de questões que vão delimitar o objeto de estudo, aquilo que se pretende observar com a definição do que se entende por *incidente crítico* naquele estudo ou amostra, relativos a um espaço temporal particular e à quantidade de incidentes que vão ser recolhidos junto a cada participante¹¹⁸ (na pesquisa-ação corresponde ao reconhecimento¹¹⁹ situacional).

No processo de coleta das informações/fenômenos, explica-se que os *incidentes* podem ser captados de diferentes formas, sendo possível recorrer a observadores treinados, ou, em virtude do custo agregado à essa condição, pode-se coletar os conteúdo e narrativas no formato de autorrelato, recorrendo a entrevistas, *focus groups* ou questionários. Optei por utilizar as

¹¹⁴ “Consiste no facto de os registos captarem fielmente o ‘ponto de vista’ ou a ‘perspectiva’ dos atores – incluindo-se aqui, as suas intenções, crenças, afetos e avaliações”. (AMADO & VIEIRA, 2013, p. 362)

¹¹⁵ AMADO, João; VIEIRA, Cristina C. A validação da investigação qualitativa. (in) AMADO, João (coord). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra (PT): Imprensa da Universidade de Coimbra. 2013, p. 367.

¹¹⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 139.

¹¹⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 96.

¹¹⁸ O WEBQDA. 2017. p. 04. Disponível em: <<https://www.webqda.net/o-webqda/>>. Acesso em: 10 dez.2021.

¹¹⁹ “O reconhecimento é uma análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa-ação, práticas atuais, dos participantes e envolvidos”. (TRIPP, 2005, p. 452)

narrativas em diálogos produzidos pelos discentes no Chat e no espaço destinado à tarefa na sala de aula do Classroom (Google for Education).

A evocação de incidentes críticos requer que se apresente a TIC ao participante, informando-o acerca do tipo de conhecimento que o investigador pretende focar. A fase de análise dos dados pode ser realizada por diferentes técnicas, porém, registra-se uma vantagem no uso da TIC, a capacidade de minimizar a influência de reações e opiniões estereotípicas¹²⁰.

A percepção do pesquisador sobre a utilização da pesquisa-ação desenvolvida deu o aporte necessário à liberdade de promover a reflexão¹²¹ em todo o processo de fazimento do trabalho. Por se conceber numa abordagem participativa¹²², a pesquisa-ação potencializa o protagonismo móvel e circulante do pensar ativo (que, ora está no discente, ora no docente) e o agir autônomo na proposta de registros, participação e compartilhamento de sensações e significados externos no processo experiencial dos alunos da disciplina de Fundamentos do Direito. Torna permanente, na relação docente-discente, reconhecer-se na consciência crítica dos seus olhares sobre a leitura do mundo, promovida a partir de uma pedagogia humanizadora proposta por Paulo Freire. A metodologia dialética-dialógica Freireana anuncia o diálogo autêntico.

Vivenciou-se ainda, a partir de um questionário de perguntas fechadas, o conteúdo extraído de 03(três) perguntas que foram aproveitadas para a pesquisa, em especial aquelas de cunho sociodemográfico. Da mesma forma, utilizou-se das narrativas dos alunos às perguntas abertas desenvolvidas no Chat e em áudios decorrentes de diálogos na Sala de Aula (Classroom) que foram devidamente transcritos para o trabalho.

Das narrativas fiz os registros dos sentimentos, das sensações, das expectativas e sugestões dos alunos e minhas como pesquisador, na condição de observador participante. As atividades realizadas na disciplina, a partir do primeiro semestre do ano de 2021, foram propostas sem a obrigatoriedade do seu fazimento pelo discente e, da mesma forma, ocorreu na adesão ao questionário de perguntas fechadas, nas narrativas livres postas no Chat da disciplina e na manifestação do discente durante as aulas que sempre foram facultadas, porém incentivadas por mim. A interpretação dessas informações foi trabalhada pelo próprio pesquisador, também, a partir da observação participante desenvolvida na condição de docente da disciplina, reitera-se.

¹²⁰ O WEBQDA. 2017. p. 05. Disponível em: <<https://www.webqda.net/o-webqda/>>. Acesso em: 10 dez.2021.

¹²¹ “A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monito-ramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu”. (TRIPP, 2005, p. 454).

¹²² “A pesquisa-ação tem sido um método participativo desde sua origem”. (TRIPP, 2005, p. 454).

. Os questionários utilizados foram armazenados em meio eletrônico – no ambiente virtual do Google For Education - mediante anuência dos sujeitos de pesquisa via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Da mesma forma se procederá quanto às duas questões abertas que foram realizadas no Chat da disciplina (ambiente do Classroom) que permite ao pesquisados explorar todas as possíveis respostas, à integra das narrativas a respeito do tema empregado na questão.

. Os sujeitos da pesquisa são os alunos da disciplina de Fundamentos do Direito, matriculado nos semestres 2020.1; 2020.2; 2021.1 e 2021.2.

. O número total de pessoas do *sexo feminino* matriculadas na disciplina de Fundamentos do Direito nos semestres pesquisados é de 454 (quatrocentos e cinquenta e quatro) alunas. Participaram das atividades realizadas - 312 (trezentas e doze) alunas, o que representou o percentual de 68,7% (sessenta e oito vírgula sete por cento) da quantidade total de alunas matriculadas. (números com detalhamento na seção 6, item 6.1.5)

. O número total de pessoas do *sexo masculino* matriculadas na disciplina de Fundamentos do Direito nos semestres pesquisados é de 389 (trezentos e oitenta e nove) alunos. Participaram das atividades realizadas - 256 (duzentos e cinquenta e seis) alunos, o que representou o percentual de 65,7% (sessenta e cinco, vírgula sete por cento) da quantidade total de alunos matriculados. (números com detalhamento no seção 6, item 6.1.5)

2.1 VIVÊNCIAS E PRÁTICAS DIALÓGICAS DO EXPERIENCIADOR

Ao ingressar na atividade docente da área jurídica desde o mês de fevereiro de 2008, período em que iniciei minha carreira de professor pertencente ao quadro da docência no Curso de Direito da Universidade Tiradentes, no Estado de Sergipe, senti aquilo que já havia percebido quando fui aluno desse mesmo curso e na citada instituição: a necessidade de se estabelecer um ambiente, a partir da sala de aula, que propiciasse uma verdadeira sinergia na relação docente-discente para um compartilhamento de significados na produção do conhecimento.

A necessidade de promover um maior envolvimento do discente no processo de ensino-aprendizagem para a construção interligada do processo de aprender-ensinar e, uma gradual implicação para um despertar consciente à proposta de uma emancipação formativa crítica se ampliou no decorrer da minha vivência com os alunos do curso de direito. A sala de aula fez ver que o meu papel de educador estaria, também, comprometido com o exercício contínuo da minha curiosidade e do estímulo à curiosidade do educando, que se traduz como um bom clima

pedagógico-democrático que proporciona “o permanente exercício da curiosidade do aluno sob os limites eticamente assumidos por ele”¹²³.

Seria preciso, para compreender minimamente a minha pretensão, estimular o interesse no conteúdo trabalhado em sala de aula, a partir da assunção pelo aluno da sua capacidade de aprender e de compartilhar o protagonismo da produção desse conhecimento. Precisávamos ultrapassar os limites físicos da sala de aula para proporcionar um verdadeiro diálogo desses saberes com a coletividade. Afinal, “o diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo”¹²⁴.

Disporei a esse relato de experiências (docente-discente) o meu olhar sobre as minhas práticas de docência no curso de direito da Universidade Tiradentes em Aracaju-Sergipe. O objetivo dessa narrativa é o de demonstrar que as minhas tentativas de proporcionar um ambiente favorável ao processo de emancipação formativa dos alunos na disciplina de primeiro semestre do curso - Introdução ao Estudo do Direito (IED), - fui profundamente (trans)formado. Por se manifestar de forma lenta e gradual, irei expor sobre o desenvolvimento dessa transformação com o detalhamento necessário à compreensão da inquietude que me move a ser um educador e que adota o ser humano que sou.

É preciso destacar, inicialmente, o fato de que a área jurídica, desde antes do meu ingresso na docência, já era vista por mim como sendo um forte atrativo para um mercado profissional e é um segmento que auferia (e ainda aufere) excelentes ganhos financeiros. Os cursos de direito sempre foram objetos de interesse e desejo de uma significativa parcela de potenciais alunos, essencialmente interessados em alcançar a estabilidade econômica vislumbrada nos diversos cargos e funções que o bacharel pode ingressar, atuar e se desenvolver.

A intensa demanda de ingressantes nos cursos de direito, de certa forma, refletia a busca pela estabilidade econômica e profissional, a partir dos bons salários ofertados. Nesse cenário, onde o volume crescente da demanda impulsionou a oferta de cursos jurídicos, sem predizer sobre o nível de absorção dessa demanda pelo mercado de trabalho, passou a aumentar a responsabilidade do docente em promover práticas de ensino que pudessem visualizar o além-fronteiras do processo de memorização de conteúdo, sendo essa uma prática comumente desenvolvida nos citados cursos. O desafio da docência, e nesse contexto o curso de direito se

¹²³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 33.

¹²⁴ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021, p. 172.

enquadra, é o de ultrapassar o limiar das práticas cognitivas nos processos de “aprendizagem significativa e de retenção para a aquisição e retenção de conhecimentos”¹²⁵.

2.1.1 Das Experiências Vividas

O protagonismo docente, nos cursos de direito, sempre se consolidou como sendo uma prática essencial à formação acadêmica dos discentes que, para aprender, necessitariam escutar e escutar passivamente. O docente sempre assumiu a postura do protagonismo em sala de aula dos cursos jurídicos, num modelo que se compatibiliza com a prática pedagógica realizada com a exposição conteudista de temas, enquanto o aluno memoriza e repete o aprendido. Quando esse aluno alcança a condição de docente, tende a reproduzir esse mesmo modelo de docência, assim foi comigo. É fato que “o ensino jurídico se encontra em meio a uma crise didático-pedagógica”¹²⁶, pois, vem sendo trabalhado com base na mera transmissão dos conteúdos e, nesse contexto vem sendo objeto de fortes críticas.

Num evidente descompasso entre a proposta da formação cidadã do indivíduo para o pensar coletivo e solidário que perpassa em promover a sua autonomia, percebi, enquanto discente, que o objetivo da prática educativa jurídica sempre promoveu a preparação para certames, concursos e para o mercado profissional e isso, deixa transparecer que os cursos de direito parecem estar afeitos à formação de bacharéis “adaptáveis” a realidade do mundo. Cabe lembrar que “a educação, como especificidade humana que é, compreende-se como um ato de intervenção no mundo”¹²⁷, não podendo ser realizada à apatia dos seus atores. A intervenção não poderia simplesmente ser adaptável.

O ensino jurídico brasileiro, com o foco na preparação do graduando para os certames de concursos, deixa à margem a preocupação sobre a inserção desse educando na realidade do seu entorno social e aos seus inúmeros problemas e conflitos. Atribui-se essa postura a um processo centenário de limitações pedagógicas que, por muitas vezes, foi resolvido com “inúmeras propostas de alterações curriculares como bases para um processo de reforma, mas,

¹²⁵ AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. TEOPISTO, Lígia (trad.). Paralelo Editora Ltda: Lisboa (PT). 2003, p. 16.

¹²⁶ MORAES, Patrícia Regina de; SOUZA, Indira Coelho de; PINTO, Denise Almada de Oliveira; ESTEVAM, Sebastião José; LIMA, Alessandra da Silva. O Ensino Jurídico no Brasil. **Revista Eletrônico Unifia**. 2014. p. 05. Disponível em: <http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/direito_foco/artigos/ano2014/ensino_juridico.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

¹²⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 106.

que não alcançavam a atividade docente”¹²⁸, prevalecendo sempre a força do tradicionalismo no modelo de ensino-aprendizagem.

No olhar e na minha percepção sobre o exercício da docência sempre houve uma enorme inquietude, pois, nesse cenário de formação profissional do bacharel em direito deveria estar vinculada, prioritariamente, a leitura consciente da realidade, a sua percepção sobre o mundo e a compreensão do seu papel como sujeito de direitos, de obrigações e de intervenções. Na pedagogia crítica de Freire¹²⁹ vi-me o professor a favor da liberdade, da luta constante e da esperança, e não poderia estar na condição de educador sem tentar intervir.

Mas, embora a proposta da formação humanista, crítica e reflexiva tenha previsão no projeto pedagógico do curso de direito, a sua utilização prática e efetiva sucumbem ante ao processo de memorização de conteúdo praticado para a preparação do aluno aos referidos certames e seleções dos exames e concursos públicos e privados ofertados para a área jurídica. Como, diante dessa perspectiva, é possível potencializar no bacharel do direito a interferência crítica e reflexiva no mundo, resultantes da sua autonomia consciente e participativa? Eis o questionamento persistente que alcança a minha prática.

A pesquisa desenvolvida confirma que, por meio das práticas dialógicas de autonomia vivenciadas na formação docente-discente no curso de Direito, é possível promover uma efetiva contribuição para uma emancipação formativa, assumidamente consciente. O período entre os anos de 2008 e o primeiro semestre de 2012 foram cruciais para a minha atividade docente e para incitar a minha inquietude a respeito da formação cidadã do bacharel do curso de direito, como sujeito de transformações.

A minha inexperiência em sala de aula, compensada por minha paixão pela docência, fez ver que havia a necessidade de um maior aprofundamento técnico para, primeiramente, tentar compreender o exercício da docência e o papel docente no processo de ensino-aprendizagem para uma aprendizagem significativa. O protagonismo outorgado ao professor, deveras me incomodava, pois, não o compreendia. Afinal, passei de silenciado (enquanto discente) para silenciador (na condição de docente).

A curiosidade que me fazia questionar sobre os possíveis processos de compartilhamento de saberes, do despertar do interesse no aluno à produção emancipada do conhecimento e, enfim, de estimular a sua percepção crítica sobre as questões do mundo foram

¹²⁸ MARTINEZ, Sérgio Rodrigues. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. 2003. p. 11. Disponível em: <<https://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>>. Acesso em: 29 jun.2020.

¹²⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 100.

cruciais para a minha escolha primeira pelo mestrado em educação. Uma opção que, mesmo possuindo uma formação estritamente jurídica e tendo diversos aconselhamentos contrários, jamais me causou arrependimentos. O grande desafio se mostrou no fato de que eu estaria adentrando a um mundo novo e, certamente, desconhecido para um advogado e professor, que se apresentava muito mais como advogado, diga-se de passagem.

No mestrado em educação (2010-2012) tive acesso às leituras de referenciais teóricos, indicados pelos meus professores, que aguçaram o meu interesse em contribuir para o meu processo formativo e do meu aluno como sujeitos de infinitas possibilidades e, efetivamente encontrar-se um *ser mais*. Uma das tarefas que considera mais importante na prática educativo-crítica é a de propiciar as condições em que os educandos possam experienciar a sua “assunção como ser pensante, comunicante, transformador”¹³⁰ em suas relações consigo e com o outro. Ingressei no mestrado no ano de 2010, concluindo em 2012. Nesse período, ampliei minhas inquietudes.

Na condição de professor do curso de direito, ministrando conteúdos nas disciplinas do eixo intermediário e profissional (Teoria Geral do Processo, Direito Processual Civil e Estágio e Práticas em Direito Civil), que estavam enquadradas no currículo do quinto ao oitavo semestre do curso à época, passei a adotar algumas atividades práticas preditas no rol das metodologias ativas¹³¹ e que se apresentavam como uma novidade no curso jurídico, embora não fossem, a contento, a prática ideal para a abordagem da pedagogia freireana, a qual se compatibilizava com a minha proposta de intervenção nas práticas de ensino. Mas, eu ainda não tinha essa compreensão.

Portanto, até o primeiro semestre do ano de 2012 implantei atividades que, à metodologia ativa, demandavam a participação direta do aluno na sua realização, mas, que não implicava uma acentuada mudança de comportamento que configurasse um processo emancipador, senão pelo fato de colocar o aluno como protagonista na apresentação de trabalhos, atuando na sala de aula invertida, num processo de motivação contínua por parte do docente. A minha intenção inicial, nessa prática, era a de tentar compreender o quanto a minha formação acadêmica posterior ao mestrado teria influenciado no meu modo de vivenciar a sala de aula, afinal, o curso de direito não é muito afeito às atividades que demandem uma mudança

¹³⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 22.

¹³¹ “As metodologias ativas procuram um ambiente de aprendizagem onde o aluno é estimulado a assumir uma postura ativa e responsável em seu processo de aprender, buscando a autonomia, a autorregulação e a aprendizagem significativa”. (MOTA & WERNER DA ROSA, 2018, p. 02).

tão radical de comportamentos. Compreendia a necessidade de impulsionar a dialogicidade na relação docente-discente.

É necessário justificar sobre o trato e o fator temporal da apresentação dessa seção que remonta sobre fatos que compreendem o período de 2008 a 2012, pois, dizem respeito à minha formação docente em sala de aula, às progressivas inquietações e ao processo gradativo da minha compreensão como um ser inconcluso e em permanente formação. Sequencialmente, traço um roteiro de projeções sobre as minhas atividades e práticas de ensino durante o período compreendido entre o ano de 2013 até o segundo semestre do ano de 2018, para enfim, evidenciar a condição de doutorando em educação a partir de 2019.

A minha prática docente em sala de aula, até o meu ingresso no mestrado em educação, estava pautada nos modelos de docência copiados dos docentes que conheci enquanto aluno do curso de direito e, confesso, que era realizada sem uma base teórica sustentável, mas, que sempre foi imbuída de puro instinto. Nas leituras de Freire e Shor vi-me aquele docente em formação. Ao questionarem Freire sobre a sua própria experiência, ele responde que, desde o início se convencera que deveria dialogar com os estudantes e assumiu o fato de que a intuição, inicialmente, foi seu guia: “se você me perguntasse se eu tinha uma noção sistemática do que significava o diálogo, eu lhe diria que não. Não construíra nenhuma epistemologia para planejar o que ensinar. Eu tinha intuição”¹³². A curiosidade epistemológica se favorece da curiosidade espontânea que se intensifica e se “rigoriza”¹³³. Essa máxima cabia em mim.

O desejo de lecionar, aliado ao meu interesse em auxiliar na promoção da autonomia consciente do educando em sala de aula, fez compreender a importância daquilo que é sintetizado como sendo o despertar da “curiosidade como inquietação indagadora”¹³⁴. Esses fatores potencializaram o meu encontro com a educação e para isso haveria a necessária busca da técnica que possibilitasse empreender mudanças na rotina das minhas aulas, “no” e para um maior envolvimento dos alunos ao processo de descoberta da própria autonomia e liberdade, afinal, “a autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser”¹³⁵. Fiz um mestrado em Educação que me provocou a pensar em um doutorado, também na área da educação. A vida na docência é um interminável desafio, é amadurecimento, “é vir a ser”.

¹³² FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021, p. 53.

¹³³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 64.

¹³⁴ Idem ao item 133, p. 33.

¹³⁵ Idem ao item 133, p. 105.

As atividades educativas trabalhadas no quinto, sexto, sétimo e oitavo semestres do curso de direito e a participação massiva dos alunos na construção conjunta desses eventos chamaram a atenção da coordenação do curso, que acompanha o grau de satisfação dos alunos na avaliação docente. Ressalto que as atividades que eu propunha nos referidos períodos do curso se projetavam nas metodologias ativas: a “sala de aula inversa” e o “estudo de casos”, que embora promovam, essencialmente, o protagonismo discente, permeavam o compartilhamento de ações entre discente-docente e, a partir disso eu desenvolvia a inserção da metodologia interativa¹³⁶ como um processo de interpretação das sensações e sentimentos desses atores em cointencionalidade.

No segundo semestre do ano de 2012 fui convidado para trabalhar a disciplina de Introdução ao Estudo do Direito (IED), que, àquele ano, fazia parte do eixo fundamental do projeto pedagógico do curso à época, especificamente, no primeiro semestre do curso.

As disciplinas presenciais da grade curricular do Curso de Direito da Universidade Tiradentes, e em especial, aquelas destinadas aos primeiros períodos do curso, objetivam oferecer ao aluno uma visão geral e sedimentada do mundo jurídico. A perspectiva de propiciar aos alunos ingressantes do curso a conceituação elementar dos institutos jurídicos aguçou a minha curiosidade de pesquisar novas formas para a promoção e construção compartilhada do conhecimento. Naturalmente, aceitei o convite.

O eixo de formação fundamental no Projeto Pedagógico do Curso previa, no ano de 2012 na antiga IED, algumas prerrogativas que me chamaram a atenção, como por exemplo, integrar o estudante; estabelecer as relações do Direito com outras áreas do saber; propiciar uma visão propedêutica e epistemológica do Direito; estabelecer uma relação dialética fundamental com outras áreas da formação humana; e promover a formação da cidadania, moral, ética, humanidade e valores como a justiça e a equidade. Eu precisaria conservar a “melodia” prevista para a disciplina, porém, tentaria vivenciar outras entonações musicais criativas, em compartilhamentos.

A coordenação do curso, no ano de 2012, estava adequando às disciplinas do primeiro período os professores que tiveram um “bom desempenho” com os alunos nos semestres anteriores. Um dos fatores utilizados na seleção docente foi a avaliação docente realizada perante os discentes, da qual constavam os critérios básicos e comuns aos processos avaliativos docentes nas instituições de ensino superior, que suscitavam sobre o nível de aceitação do

¹³⁶ “Processo hermenêutico, dialético, complexo e dialógico que facilita entender e interpretar a fala e os depoimentos dos atores sociais em seu contexto, na perspectiva de uma visão sistêmica da realidade em estudo”. (OLIVEIRA, 2014)

docente pelos graduandos, da didática trabalhada em sala de aula, da motivação para o envolvimento dos alunos ao processo de aprendizagem e do menor índice de evasão nas turmas.

Cabe destacar que eu nunca havia ofertado a minha disponibilidade para ministrar a disciplina de Introdução ao Estudo do Direito (hoje, Fundamentos do Direito). Da mesma forma, importa registrar que os critérios avaliativos que me possibilitaram estar com os alunos ingressantes do curso e que são norteadores para o curso, passaram, para mim, a ter somenos importância para a minha permanência na disciplina. Aquilo que instintivamente pensei e vivenciei para a disciplina e para a sala de aula, com o passar do tempo, tornou-se a autêntica razão da minha continuidade e permanência: a prática Freireana da dialogicidade docente-discente como contributo à formação emancipadora, compartilhada, consciente e de abordagem crítica.

Para alcançar os objetivos e as competências propostas pela disciplina de Introdução ao Estudo do Direito (IED), que, à época, orientavam para estimular a capacidade de ler, interpretar, construir sínteses, trabalhar em equipe e de empatia para o desenvolvimento de uma postura analítica, crítica e reflexiva, sobre temas jurídicos seria preciso, primeiramente seguir o modelo pensado para a disciplina. O desafio estaria em potencializar o desenvolvimento de uma “postura analítica, crítica e reflexiva do educando”¹³⁷ sobre temas jurídicos apreendidos, a partir da sua compreensão sobre a sua subjetividade criadora e da sua curiosidade criativa.

Educar é realizar atos de libertação, portanto, primeiro busquei a minha libertação com a prática de uma “educação problematizadora que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária”¹³⁸, ao superar a contradição existente entre educador e educando. Passei a adotar a dialogicidade como prática docente-discente e, em cointencionalidade nos pronunciamentos no mundo, mediatizados pela realidade. Assumi a minha consciência do meu inacabamento e compreendi que “não docência sem discência”¹³⁹ e sem o “respeito aos saberes do educando”. A minha permanência na disciplina não estaria à dependência de um processo avaliativo, mas, principalmente, da minha autoavaliação permanente, da minha resistência e comprometimento consciente às práticas de uma educação autêntica.

Imediatamente à leitura dos objetivos e competências presentes na disciplina de IED tive um *insight* sobre a minha experiência como aluno ingressante no curso de direito, nos idos

¹³⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 40.

¹³⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 95

¹³⁹ Idem ao item 137, p. 25.

da década de 1990, e mais precisamente, na minha passagem pela disciplina de IED. O professor da disciplina era excelente, tinha um currículo e qualificação imbatíveis, mas, a minha memória na disciplina do eixo inicial do curso se resume a: ter trabalhado o conteúdo previsto pela grade curricular; lembrar do protagonismo solitário do professor na emissão do conteúdo; identificar a ausência de espaço para uma discussão aberta sobre os temas ministrados e, principalmente, de não ter presenciado durante as aulas a promoção da autonomia do aluno na construção dialógica e compartilhada do conhecimento. Em resumo, memorizei o conteúdo, tão somente.

Consigo perceber, hoje, que a experiência da formação docente deve ser “permanente e que ensinar inexistente sem aprender”¹⁴⁰, e vice-versa. As práticas de ensino-aprendizagem nos cursos jurídicos, reitere-se, se pontuam por adotar um processo de memorização sem perceber a importância dialógica de que “não há docência sem discência”¹⁴¹. Ensinar não é transferir conhecimentos e conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá a forma, pois a educação não se define como concepção “bancária”¹⁴², onde o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Esse modelo de prática sempre fez parte da rotina acadêmica dos cursos de direito, com raríssimas exceções. Aprendíamos e reaprendíamos repetidamente o conteúdo pelo viés da memorização. Trabalhar com os alunos ingressantes do curso de direito possibilitou a adoção gradativa de atividades que identificassem como sendo uma promissora ligação entre o conteúdo ministrado em sala de aula e a experiência cognitiva do aluno, promovendo a sua autonomia a partir da curiosidade espontânea.

Passei a nutrir um grande interesse em verificar se a interferência das práticas pedagógicas interativas nas minhas atividades em sala de aula seriam realmente contributivas para o melhor aproveitamento dessa experiência cognitiva do educando, tentando alcançar um diálogo transformador no processo de construção dos saberes, onde o protagonismo passa a ser circulante, móvel. Nesse momento comecei a introduzir nas minhas pesquisas por referenciais teóricos, as orientações de Alarcão (2003); Freire (1996); Ausubel (2003); Debaldo (2020); Dewey (1978); Linhares e Chagas (2017); Martinez (2003); Moreira e Masini (2001); Oliveira (2001); Pimenta (2012); Schon (2000); dentre outros.

Tornei enfática, na minha caminhada docente, a proposta para contribuir com a construção de espaços, por meio de práticas formativas que potencializassem a autonomia do

¹⁴⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 24.

¹⁴¹ Idem ao item 140, p. 25.

¹⁴² “Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”. (FREIRE, 2018o, p. 80)

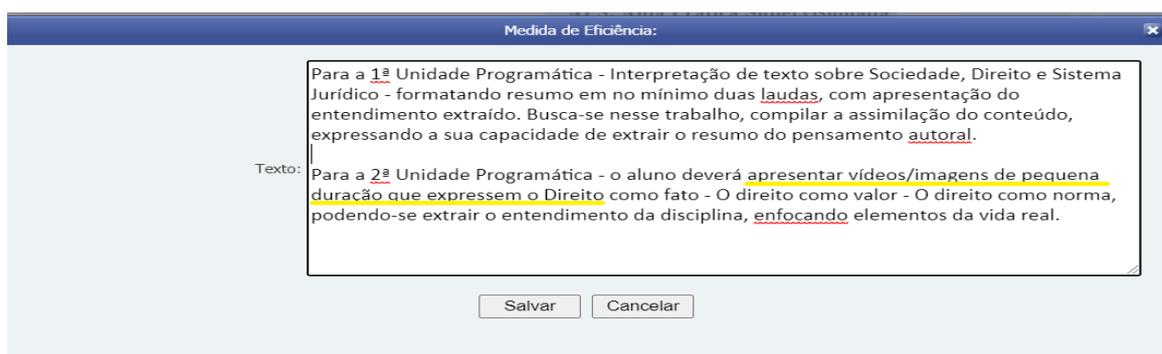
aluno do curso de direito como resultante da sua emancipação a partir da compreensão de si e da realidade que o circunda. O conhecimento também lhe pertence e o seu fazimento, idem.

Cada atividade lançada para a realização pelos próprios alunos era estabelecida sob a perspectiva dialógica Freireana de que não haveria docência sem discência, numa confirmação de que, no compartilhamento de experiências entre docente-discente e discente-docente, torna-se relevante o reforço da capacidade crítica e reflexiva do aluno e do professor, conjuntamente.

A necessidade de trabalhar essa perspectiva no curso de direito é ainda mais potencializada, haja vista o seu histórico pedagógico para a formação de bacharéis, iminentemente conteudista, num modelo de ensino que possibilita lançar um comparativo sobre a formação do acadêmico do Direito, ao comparar com uma “constância industrial semelhante ao padrão da fábrica”¹⁴³ de montagem dos antigos "Ford T", em alusão ao modelo "fordista" de produção industrial em série.

No ano de 2012, no segundo semestre, empreendi a primeira atividade (*imagem 2*, abaixo) para os alunos ingressantes no curso de direito, na disciplina Introdução ao Estudo do Direito (IED). Compreendi que seria o momento ideal para o resgate de experiência cognitiva do aluno, pois, ao ingressarem no curso já estariam alcançando uma vivência específica sobre o compartilhamento do protagonismo na construção do conhecimento. A ideia seria a de promover a autonomia criativa do aluno ingressante e dar-lhe as condições para buscar “estabelecer uma necessária intimidade”¹⁴⁴ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”.

Imagem 2 – Quadro Informativo da Medida de Eficiência 2012.2.



Fonte: Magister Docente¹⁴⁵

¹⁴³ MARTINEZ, Sérgio Rodrigues. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. 2003. p. 05. Disponível em: <<https://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>>. Acesso em: 29 jun.2020.

¹⁴⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 132.

¹⁴⁵ Material constante do portal docente. Disponível em: <<https://wwws.unit.br>>. Acesso em: 02 dez. 2022

Ainda que, timidamente, na segunda unidade programática do ano 2012, primeiro semestre, conforme descrito no quadro constante da *imagem 2*, acima, apresentei à turma de IED a seguinte tarefa: “o aluno deverá apresentar vídeos/imagens de pequena duração que expressem o Direito como fato - O direito como valor - O direito como norma, podendo-se extrair o entendimento da disciplina, enfocando elementos da vida real”. Registro que não fiz coleta de dados dessa experiência, embora a tenha desenvolvido durante o período de 2012 ao primeiro semestre do ano de 2017. Afinal, na minha percepção a atividade era uma forma lúdica de trabalhar a disciplina e que não me ocorreu sobre possíveis conteúdos para uma análise científica. Repito, fazia por mero instinto.

Em todo o processo dessa inserção de conteúdos e desenvolvimento de práticas dialógicas, havia um sistema de avaliação realizada pelos discente (*imagem 3*, abaixo). O desafio de compatibilizar mudanças e pretender aceitação estava apenas começando.

Imagem 3- Avaliação Semestral do Professor realizada pelos Alunos

Avaliação do Professor realizada pelos Alunos

Filtro

Ano/Semestre

[Detalhes por questão.](#)

Média Geral

Nenhum registro encontrado ou pesquisa não realizada.

Por Área de Conhecimento

Nenhum registro encontrado ou pesquisa não realizada.

Por Campus

Nenhum registro encontrado ou pesquisa não realizada.

Por Curso

Nenhum registro encontrado ou pesquisa não realizada.

Fonte: Magister Docente¹⁴⁶

Porém, cabem minhas impressões positivas sobre os efeitos decorrentes do compartilhamento dessa construção de saberes, com abordagens sobre a vida real na percepção de cada aluno nas atividades, pois, “os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo”¹⁴⁷. Os desenhos animados, os vídeos curtos de animações, as músicas em áudio e vídeo (que vieram algum tempo depois) foram tomando conta da sala de aula, como um momento de leveza e compartilhamento de sensações e de conhecimentos.

Na presente narrativa ficará notabilizado o fato de que foram os alunos de IED os grandes motivadores para a consolidação do meu projeto de doutorado em educação. Houve

¹⁴⁶ Material constante do portal docente. Disponível em: <<https://www.unit.br>>. Acesso em: 02 dez. 2022

¹⁴⁷ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021, p. 33.

uma verdadeira conversão dialógica de curiosidades que fortaleceu nossos laços em sala de aula, por meio dos diálogos despertados pelas atividades, cointencionados ao compartilhamento, pois, “se o ser não estiver predisposto a dialogar consigo mesmo e com o mundo, as outras habilidades perderão o sentido”¹⁴⁸. Foi preciso ousar¹⁴⁹ nas práticas de ensino-aprendizagem e assumir as suas possíveis consequências.

Desenvolvi diversos estudos de casos (*Case-Based Learning*)¹⁵⁰ em sala de aula, pois, as disciplinas do eixo profissionalizante propiciam a adoção dessa espécie de metodologia ativa, mas, não percebi na realização dessas atividades o envolvimento crítico e reflexivo do olhar do aluno sobre o problema proposto, pois, ainda era aguardado pelo discente o direcionamento a ser dado pelo professor para que a atividade tivesse o resultado pretendido. A pedagogia ativa “ativava” o protagonismo discente, mas, não favorecia a dialogicidade crítica e transformadora. Havia no educando o medo de errar, que enclausurava o seu livre-pensar e a consciência do seu papel na realidade pesquisada, afinal, a tarefa não era produto elaborado pela sua criação inventiva.

Na primeira atividade da Medida de Eficiência do ano de 2012 (descrita no quadro da *imagem 1*, acima), trabalhei a interpretação de texto, pois, sabia que dificilmente algo poderia dar errado, dada a simplicidade da tarefa e a predeterminação dos seus resultados. Porém, eu queria mais, queria transformar as nossas vivências em sala de aula, queria poder me sentir livre para juntos, docente-discente, fazermos parte da dinâmica do mundo, inserindo-nos sujeitos transformadores.

Havia uma necessidade de promover a interligação acentuada entre o conhecimento aprendido e a experiência cognitiva do aluno. Eu ainda não entendia Freire, Ausubel, Schon e tantos outros que poderiam ressignificar as minhas práticas àquele momento. O “método de estudos de casos torna possível melhorar a argumentação, a capacidade de comunicação”¹⁵¹,

¹⁴⁸ AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 36.

¹⁴⁹ “Infelizmente, em certas áreas do conhecimento, entre elas o direito, o treinamento desenvolvido nos bacharelados leva à formação de moços-velhos, com cabeças ultrapassadas, com faróis de popa, pomposos, bem-vestidos e alienados, que passeiam seus clichês pelos corredores das instituições jurídicas, sem ousar, sem saber quem são, sem procurar, sem contestar, desenvolvendo medíocres habilidades de esperteza, de vivacidade a varejo, pensando que isso é ser operador jurídico e agente social da justiça”. (AGUIAR, 2004, p. 37)

¹⁵⁰ “Considerado como técnica que tem como objetivo principal proporcionar que os discentes envolvam-se em situações de avaliação de problemas reais ainda no âmbito acadêmico, no intuito de desenvolver habilidades demandadas pelo mercado de trabalho, como a tomada de decisão e busca por soluções de situações de forma eficaz”. (JOAQUIM DOS SANTOS ET AL, 2017, p. 03)

¹⁵¹ JOAQUIM DOS SANTOS, João Victor; QUIRINO, Márcio César de Oli ra; AZEVEDO, Yuri Gomes Paiva; ARAUJO, Aneide Oliveira. **O uso do case-based learning como metodologia ativa**: a experiência da Aplicação em uma turma de mestrado em contabilidade. 2017. p. 04. Disponível em: <<http://login.semead.com.br/20semead/arquivos/460.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2020.

bem como a capacidade gerencial dos alunos e nisso, acreditei que seria o suficiente para um estado de consciência crítica. Precisávamos de mais, precisávamos do pensar dialético, “ação e mundo, mundo e ação”¹⁵² intimamente solidários.

Faz-se imprescindível tecer algumas explicações sobre o procedimento das atividades avaliativas no curso de direito da universidade Tiradentes, pois, além da avaliação do conteúdo ministrado nas unidades programáticas (UP) (que alcançam 80% do valor total da nota), existe a atividade da medida de eficiência¹⁵³ que alcança 20% do valor total do processo avaliativo de cada UP. Cada unidade programática prevê a realização de uma medida de eficiência.

No material pesquisado e trazido à exposição por cada aluno de IED, em resposta às atividades propostas por mim, pude perceber que seria o início de uma projeção continuada de atividades que potencializariam o interesse e o envolvimento nas próximas turmas, embora, na época, parecia que estávamos apresentando uma peça teatral sem ensaios prévios, dada a minha pouca experiência docente no trato das metodologias ativas desenvolvidas àquele momento, além do fator questionamento a respeito da efetiva contribuição dos citados métodos à educação autêntica.

Os alunos trouxeram uma diversidade de arquivos, eram desenhos animados e imagens que circulavam nas redes digitais e que foram correlacionadas aos conteúdos aprendidos. Foi uma grande novidade para eles e para mim também. O segundo semestre do ano de 2012 deixou um registro de inquietudes muito intensas e prazerosas para a minha docência. Redescobri-me professor. Pela primeira vez eu estava atuando fora da minha área de especialização, o Processo Civil. Eram duas turmas de Introdução ao Estudo do Direito.

Cabe o registro do grande efeito resultante da primeira experiência compartilhada para a produção do conhecimento em sala de aula: a transformação no próprio docente. As avaliações dos professores realizadas pelos alunos atuavam como um termômetro para que pudéssemos “entender” a nossa atividade docente durante o semestre, especialmente pelo fato de que elas são realizadas nos períodos que compreendem os processos, também avaliativos,

¹⁵² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 55.

¹⁵³ “Compreende o desenvolvimento de atividades práticas ou teóricas, individuais ou em grupo, com enfoque na autonomia do educando e relacionadas à atuação profissional futura, tais como: visitas técnicas, simulação ou desenvolvimento de atividades práticas, desenvolvimento de pré-projetos, projetos ou produtos, apresentação de trabalhos acadêmicos, participação em eventos institucionais, produção de relatórios técnicos, resenhas críticas, peças jurídicas, realização de experimentos, práticas de ensino, discussão de artigo científico, fichamento, produção de resumo científico, elaboração de pôster ou artigo científico, roteiros, esquemas, atividades de biblioteca, participação em mostras, dentre outras”. (Projeto Pedagógico do Curso de Direito da Universidade Tiradentes)

dos alunos (provas e medidas de eficiência). Seria, portanto, um balizador à minha inovadora proposta para a medida de eficiência (usando imagens e animações).

O resultado avaliativo realizado pelos alunos foi, na minha concepção, considerado muito bom, em relação à minha expectativa (não muito otimista) sobre a aceitação da atividade da Medida de Eficiência – 2012.2. A nota mínima = 1, e a nota máxima = 5. Atingi 4,37. Compareceram à avaliação cerca de 60% do total de alunos das 2 (duas) turmas de IED. A minha preocupação estava em compreender e fazer-me compreendido na proposta da atividade.

Nos critérios da avaliação docente realizada pelos alunos, comentados alhures, sobre a relevância das atividades lançadas, os métodos, o processo comunicacional entre docente e discente, dos recursos utilizados para a construção das atividades e especialmente a orientação de trabalhos e o desenvolvimento de práticas realizadas em sala e fora da sala de aula, caso não alcançassem resultados “desejados” pela instituição de ensino, eu teria que retroceder na minha proposta de práticas dialógicas docente-discente. A expectativa de uma rejeição pelos alunos me inspirava a pensar novas estratégias de abordagens, jamais uma possível desistência. Educar é também um ato de resistência.

Com o resultado da avaliação docente passei a buscar uma maior interação com os alunos para que pudesse fomentar a autonomia de cada um na produção do conhecimento, de fora para dentro, com o uso da experiência curiosa que eles trazem à sala. O fortalecimento desses laços existentes entre o conhecimento, a realidade e o papel do discente nessa relação foi abrindo espaços para que a atividade de Medida de Eficiência se consolidasse.

No ano seguinte, em 2013, no primeiro semestre, fui convidado novamente pela coordenação do curso para integrar o grupo de docentes das disciplinas de primeiro semestre. Outra vez IED. Mas, com um diferencial, agora seriam 05 (cinco) turmas e, curiosamente, não me ofertaram as disciplinas da minha especialidade em direito processual civil. Considerei superpositivo o fato de atuar em 05 das 07 turmas ofertadas no curso.

O projeto, que inicialmente seria para promover o “envolvimento” dos alunos ingressantes no curso, estava sendo potencializado pela coordenação do curso, a partir do reflexo positivo das atividades que realizei com as duas turmas do semestre anterior. Cabe destacar que na oferta das turmas de IED havia as turmas dos Campis da Universidade Tiradentes das Cidades de Itabaiana, Estância e Propriá que também ofertam o curso de direito, além de mais duas turmas em Aracaju que foram designadas para outros colegas professores. Novamente, no processo avaliativo realizado pelos discentes pude balizar a minha prática docente, e naquele primeiro semestre do ano de 2013, alcancei a nota 4,56, com a participação de quase 60% do total de alunos na citada avaliação.

Uma nova análise sobre os elementos e critérios avaliativos, com a visão a respeito dos resultados empreendidos em cada um desses critérios seria novamente o meu balizador sobre a proposta, produção e execução da atividade compartilhada (Medida de Eficiência), afinal, ainda faltava em mim a cientificidade suficiente para saber lidar com a proposta educativa da tarefa proposta.

No primeiro semestre de 2013 mantive a atividade planejada em 2012 para a medida de eficiência (com o uso de desenhos, animações), condicionando a sua realização para uma das unidades programáticas, pois, por tratar-se, à época, de uma atividade considerada “incomum” pelos meus próprios colegas professores do curso, não me senti seguro para ampliar a sua utilização nas duas unidades programáticas do semestre letivo que se iniciava.

Ressalto que, em regra, as atividades mais usuais desenvolvidas no curso de direito diziam (e dizem) respeito ao estudo de casos práticos, de julgados dos tribunais (jurisprudências), à resolução de questões para o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (exigido para a habilitação à advocacia) e outras atividades similares. O exercício dessas atividades parece criar um paradoxo entre a necessária proximidade com os conflitos sociais e a habilidade em integrar-se e promover transformações, pois, “o profissional do direito que não exercite a alteridade, que não se doe para fazer justiça”¹⁵⁴ e que leve em conta o respeito, o afeto ou a aceitação do outro individual ou coletivo, não terá exercido o papel de operador jurídico humano.

A partir do primeiro semestre de 2013 comecei a disponibilizar o roteiro das minhas atividades, as minhas propostas de trabalho e material didático com os demais colegas docentes que se disponibilizavam às disciplinas do primeiro período, em especial, à disciplina de Introdução ao Estudo do Direito. A ideia seria a de, primeiramente compartilhar conhecimentos, e divulgar uma prática dialógica com abordagens emancipatórias na formação do aluno do direito, que não fossem, necessariamente, as atividades que eu já desenvolvia nas minhas turmas, mas que pudessem tentar, ao menos, despertar o protagonismo do aluno (afastando o protagonismo docente enraizado, histórico), a sua autonomia e o respeito aos seus saberes, apartando o protagonismo docente. E necessário conceber que a “promoção da ingenuidade para a criticidade”¹⁵⁵ é uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista.

¹⁵⁴ AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 39.

¹⁵⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p.33.

Em virtude da minha assunção de atividades em outra empresa, especificamente no ramo de saúde, no ano de 2013 tive que reduzir a minha carga horária docente e passei a disponibilizar 16 (dezesseis) horas/aulas para o curso de graduação em direito. No segundo semestre do ano de 2013 assumi duas turmas de Introdução ao Estudo do Direito, mas, por outro lado, aumentei a minha confiança para a realização das atividades que estabeleciam a interrelação e o compartilhamento do conhecimento formal com a experiência cognitiva do aluno ingressante no curso. As atividades foram ampliadas para alcançar as duas Unidades Programáticas (UP's), por meio das medidas de eficiência, com os seguintes requisitos e projeções:

. **Para a 1ª Unidade Programática** - o aluno deverá apresentar **vídeos/imagens** de pequena duração que expressem o Direito como fato - O direito como valor - O direito como norma, podendo-se extrair o entendimento da disciplina, enfocando elementos da vida real.

. **Para a 2ª Unidade Programática** - o aluno deverá apresentar áudios em formato de **música** de pequena duração que expressem o Direito e religião, ou Direito e Sociedade, ou Direito e Justiça enfocando elementos da vida real.

Inicialmente, projetei para a primeira unidade programática a necessidade da apresentação em vídeos e imagens de pequena duração, interligando o interesse, a curiosidade e a experiência cognitiva do aluno com o objetivo de promover a produção compartilhada do conhecimento para uma aprendizagem significativa. Essa aprendizagem, a partir da Teoria de David Ausubel, pode ser definida como sendo o "processamento de novas ideias e informações, apresentados numa estrutura lógica que interage com conceitos inclusivos e disponíveis na estrutura cognitiva"¹⁵⁶, contribuindo para a assimilação e compreensão.

As atividades desenvolvidas na disciplina de Introdução ao Direito se propunham a criar uma ponte entre a estrutura do conhecimento do aluno e as informações e conhecimento produzidos no contato com os saberes formais, numa *construção*, naquilo que defini como sendo os 4 (quatro) "cês" - *compartilhada, contínua, consciente e crítica*. Ou seja, partiríamos do princípio de que as práticas dialógicas desenvolvidas seriam elaborados em *compartilhamento* docente-discente, a prática se desenvolveria de forma *contínua* (para além da própria atividade) para que o processo de construção/formação pelo próprio discente pudesse transformar o seu olhar *consciente* sobre a ação proposta (pergunta), no processo de retroalimentação da informação (reflexão), com objetivo à *críticidade* libertadora.

¹⁵⁶ MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. 2.ed. 4 reimp. São Paulo: Editora Centauro. 2016, p. 14.

A proposta de utilizar vídeos e imagens nas atividades de IED permitia que o aluno buscasse as informações básicas para os seus *temas geradores*¹⁵⁷ num aspecto amplo de circunstâncias e de fatos jurídicos que entendesse ser relevantes e, que estivessem vinculados à sua percepção sobre o conteúdo jurídico aprendido na disciplina. Caberia, portanto, ao próprio aluno estabelecer essa correlação, a partir da trilha de produção de saberes que ele mesmo criasse à importância destacada em cada segmento desse caminho.

A minha análise avaliativa das atividades realizadas estaria pautada em perceber o aluno e as suas sensações, a partir da sua compreensão sobre si mesmo e do seu papel no mundo, num enfoque crítico. Não necessariamente a tarefa deveria ter um resultado padrão, com respostas pré-estabelecidas, pois, seriam resultados individuais para um compartilhamento coletivo de ideias. Compreendi que no ato espontâneo de conhecer-na-ação¹⁵⁸, todas as experiências contêm um elemento surpresa e eu precisava entender o quão contributivo esse elemento pode ser para um possível resultado “inesperado”. A “surpresa leva à função crítica da reflexão-na-ação”¹⁵⁹ e, no processo avaliativo da atividade as adaptações e ajustamentos nos seus critérios balizadores decorreram do pensar crítico sobre o pensamento.

É importante esclarecer que a proposta do uso de mídias eletrônicas e digitais ainda não parecia desafiadora suficientemente aos meus olhares de docente, um algo a mais ainda poderia e precisaria ser incluído, sendo transformado para tornar mais instigante e criativa a sua preparação pelos alunos e isso realmente foi repensado para a sequência dos trabalhos. Percebi que havia a necessidade de uma “permanente atitude crítica”¹⁶⁰, pois, assim, estaríamos superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação. A pergunta que se repete: como potencializar no bacharel do direito a interferência crítica e reflexiva no mundo, resultantes da sua autonomia consciente e participativa?

A novidade para o ano de 2013, no segundo semestre, estaria, evidentemente, no meu constante refazimento como docente e na inserção de novo elemento na atividade da medida de eficiência destinada à segunda UP, o uso de música (áudios e vídeos) como expressão do conhecimento produzido, seguindo-se a proposta trabalhada com os desenhos e animações. Já

¹⁵⁷ “Como uma concretização, é algo a que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras”. (FREIRE, 2018o, p. 121)

¹⁵⁸ SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 32.

¹⁵⁹ “Quando os bons músicos de jazz improvisam juntos, eles demonstram de forma semelhante uma reflexão-na-ação fluente, integrada à execução em andamento. Escutando um ao outro, e escutando a eles próprios, sentem aonde a música está indo e ajustam o seu desempenho de acordo com isso”. (SCHON, 2000, p. 33).

¹⁶⁰ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. São Paulo: Terra e Paz, 2020p, p. 61.

no primeiro encontro de aula, assim que eu explicava a tarefa, os alunos começavam a se empolgar com a proposta e já aventavam sobre algumas canções.

A “ponte” para o conhecimento compartilhado, agora, seria também musicada. A ideia era a de promover a escuta ativa na leitura da realidade, pois, a música, dentre tantas sensações, faz pensar, rever, escutar, transformar, gritar, silenciar, humanizar, compreender e comunicar, comunicando-se. A sonoridade, ritmo e a letra escolhidos pelo aluno na atividade compõem e traduzem aquilo que está mais próximo do seu dia a dia, daquilo que o indigna ou o que o comove. A música pode sugerir situações de diálogo e “estimular a construção de conclusões parciais”¹⁶¹ sobre determinado assunto.

Nas atividades propostas não há a interferência do professor sobre a escolha do aluno quanto ao vídeo, imagem ou música. Como a sugestão da atividade trazia (e traz) para a sala de aula a novidade no uso de vídeos, imagens, músicas e arte, enfim, sempre coube ao docente a explicação minudenciada sobre o objetivo da tarefa, além de elucidar sobre as metodologias interativas, desenvolvidas em superação à proposta de protagonismo exclusivo do discente. inseridas na construção do conhecimento e principalmente, sobre o compartilhamento dessa produção e a liberdade na escolha da temática a ser abordada pelo aluno.

A cada semestre letivo a percepção sobre a insegurança do aluno em desenvolver esse processo de autonomia é visível, de tão explícita, de tão inédita. Cada novo semestre nos pronunciávamos, afinal, “existir humanamente é pronunciar o mundo, é fazer-se na ação-reflexão”¹⁶².

A apresentação do material pesquisado para a atividade é realizada por meio de dispositivos digitais, datashow ou meios eletrônicos similares, haja vista o fato de que a Universidade Tiradentes sempre dispôs de excelente parque tecnológico e de espaço físico compatível para a realização de atividades desse porte. Além de implicar na proposta de inclusão digital, haja vista o fato de que celulares, notebooks e afins, ainda não possuem preços acessíveis ao estudante, embora sejam dispositivos e ferramentas que potencializam (também) o acesso à pesquisa, à comunicação e à informação. O principal efeito da era das conectividades

¹⁶¹ ALARCON, Eliane Bacelar. **A música brasileira como fonte histórica no ensino sobre a ditadura**. Caderno temático de história material didático (versão *online*). 2016. p. 08. vol. II. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_hist_ufpr_elianebacelaralarcon.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

¹⁶² FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 108.

está no fato de que, “ao conectar-se o indivíduo pode acessar, remixar, produzir e difundir saberes”¹⁶³.

O intuito de promover o uso das vias digitais, desde o ano de 2013, era o de ambientar o aluno para o uso das plataformas virtuais como meio comunicacional e informacional. O desenvolvimento tecnológico das redes digitais de informação tem afetado todos os campos da vida humana e tornou-se uma necessidade e um desafio acompanhar esse processo evolutivo”¹⁶⁴. As tecnologias digitais são definidas como processos inteligentes, intensos e inclusivos, pois, “mobilizam, acionam e seduzem à participação coletiva numa fervilhante troca de experiências e informações”¹⁶⁵.

Com a redução da minha carga horária, por questões profissionais exercidas fora do meio acadêmico, busquei manter o acesso à disciplina de IED, priorizando e destinando o máximo de horas/aula possíveis, sem, contudo, me afastar da minha área de atuação que é o direito processual civil. Precisei me dividir, embora o trabalho desenvolvido na disciplina de IED, com os alunos ingressantes do curso me seduzia enormemente.

No ano de 2014, nos seus dois semestres letivos, assumi algumas das turmas de Introdução ao Estudo do Direito e mantive o foco na realização das atividades de medida de eficiência nos moldes propostos para o ano de 2013. Ainda não havia me atentado para tornar o projeto da atividade uma pesquisa científica. Continuei promovendo as atividades como um contributivo para a formação da autonomia do aluno na produção do conhecimento, no intuito de torná-lo apto a compreender o seu processo de emancipação formativa. Busquei fortalecer o processo dialógico que culminou na *construção* dos 4 (quatro) Cês (compartilhamento, continuidade, consciência e criticidade), procedimento que foi devidamente explicado no momento metodológico, alhures.

Para o ano de 2015 e primeiro semestre de 2016, o processo de envolvimento dos alunos do primeiro período passou a ser compartilhado com os professores das demais disciplinas daquele eixo do projeto pedagógico do curso. O intuito seria o de criarmos atividades correlacionadas e interdisciplinares, a exemplo de seminários, simulações de audiências judiciais, dentre outras. Registro que, no segundo semestre do ano de 2016, voltei a atuar

¹⁶³ COUTO, Edvaldo Souza. O pesquisador na cibercultura: nas tramas da rede, entre autorias coletivas e inovações científicas. (In) PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; ROSA Flávia (org.). **Produção e difusão de ciência na cibercultura: narrativas em múltiplos olhares**. Ilhéus, BA: Editus, 2018, p. 21.

¹⁶⁴ LINHARES, Ronaldo Nunes; CHAGAS, Alexandre M. Aprendizagem no ciberespaço: por uma pedagogia da comunicação em uma educação mestiça. PORTO, Cristiane; MOREIRA, J. António. **Educação no ciberespaço: novas configurações, convergências e conexões**. Aracaju: EDUNIT, 2017, p. 26.

¹⁶⁵ Idem ao item 164, p. 22.

exclusivamente na área da docência, me dedicando intensivamente às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Com o retorno ao exercício específico da docência, as inquietações que me acompanharam durante o início da minha jornada como professor, ressurgiram. Como primeiro passo para a nova caminhada, revisei o processo de formatação dos trabalhos e das atividades que realizava nas turmas de IED, precisava reaquecer a minha paixão pela docência e ao mesmo tempo dar cientificidade à minha pesquisa, que até então, era realizada de forma intuitiva. Cabe lembrar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”¹⁶⁶, ensinar é buscar, indagar, constatar, intervir, pois, intervindo educo e me educo.

A perspectiva dessa construção do conhecimento compartilhado em imersões experienciais com os alunos ingressantes no curso de direito afetava diretamente a minha prática docente e isso precisava ser evidenciado numa pesquisa científica, haja vista o seu aspecto transformador, do qual fui o primeiro a ser influenciado. Eu estava testemunhando esse processo de transformação no latente interesse dos alunos e, na minha própria vivência experiencial sobre o *ser* docente como um *ser* inacabado, que assim me defino: “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”¹⁶⁷. Novamente eu estaria começando.

No primeiro semestre do ano de 2017 a oferta de disciplinas sofreu uma diminuição sensível, por reflexos do próprio mercado, então tive que preencher minha carga horária com as matérias ligadas à minha área de especialização, o direito processual civil. As turmas da disciplina de IED foram ofertadas aos colegas que estariam com uma carga horária menor. Em cinco anos de trabalhos com as turmas de IED, o primeiro semestre do ano de 2017 foi o único em que estive ausente fisicamente nas turmas do curso.

Um semestre distante das turmas de IED teve um aspecto positivo, pois, me possibilitou um olhar mais acurado sobre as atividades que eu realizava como medidas de eficiência e me instigou a pesquisar novas perspectivas, inclusive a de tentar dar maior cientificidade às aquelas propostas de mudanças nas práticas educativas.

Na oferta de disciplinas do segundo semestre do ano 2017 fui contemplado com uma turma de IED. Iniciei as atividades acadêmicas com planos para transformar as minhas práticas em sala de aula numa proposta para um pré-projeto de tese de doutorado. A proposta da inserção progressiva de práticas que instigassem a curiosidade, a inventividade e que promovesse o olhar

¹⁶⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 30.

¹⁶⁷ Idem ao item 166, p. 57.

consciente da realidade pelo aluno do curso de direito num processo de emancipação formativa. Com a orientação técnica correta eu poderia, sob o olhar experiente de um especialista no tema, tornar a minha prática docente o meu projeto. Na perspectiva de buscar e de promover a curiosidade ingênua do educando como ponto de partida para uma educação problematizadora, idealizei percursos para favorecer a busca da “curiosidade epistemológica”¹⁶⁸.

Novamente a minha inquietação e o meu olhar curioso foram tomados pelo encantamento do pensar Freireano na busca da “superação”, que ocorre para a além de uma ruptura, fazendo com que a “curiosidade ingênua se mantenha curiosidade, mas, se supere para tornar-se crítica e consciente”¹⁶⁹. Permaneci investindo nas práticas educativas que potencializassem uma aprendizagem significativa e autenticamente transformadora, a partir de mim para o outro, e para nós, como seres coletivos que somos. Projetei o meu futuro acadêmico para um doutorado em educação. Ouvi de um grande mentor e admirável professor que as minhas atividades na disciplina de IED favoreciam uma pesquisa científica. Enlouqueci, dessa vez, de felicidade!

O segundo semestre do ano de 2017 foi decisivo para o enfrentamento dos inúmeros desafios que estariam por vir. Inicialmente, fiz alterações nas atividades realizadas em sala de aula, dando uma abordagem mais espessa à disciplina de IED, com uma proposta ainda mais enfática sobre a liberdade e autonomia na produção do conhecimento realizado pelo discente. Seria a mesma sensação de liberdade que me foi concedida por mim, pois, já não havia o medo de assumir possíveis escolhas erradas. Cabia sim, potencializar o alcance dos resultados para o despertar da criatividade e do estímulo à reflexão consciente e livre do educando. As orientações sobre as atividades permaneceram as mesmas, porém, havia em mim um professor mais confiante:

. Para a 1ª Unidade Programática - o aluno deverá apresentar **vídeos/imagens de pequena duração (desenhos animados)** que expressem o Direito como fato - O direito como valor - O direito como norma, podendo-se extrair o entendimento da disciplina, enfocando elementos da vida real.

. Para a 2ª Unidade Programática - o aluno deverá apresentar **áudios** em formato de **música** de pequena duração que expressem o Direito e religião, ou Direito e Sociedade, ou Direito e Justiça enfocando elementos da vida real.

¹⁶⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 31.

¹⁶⁹ Idem ao item 168, p. 32.

A proposta de apresentação de vídeos/imagens com desenhos animados havia, finalmente, amadurecido em mim, e estava cada vez mais forte a certeza de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”¹⁷⁰. Esse respeito vincula, agrega e motiva. Em algumas oportunidades, alunos que já haviam cursado a disciplina comigo, nos visitava para assistir as apresentações das Medidas de Eficiência dos “novatos” e trocar experiências com os ingressantes sobre as escolhas dos temas.

Os alunos participantes da tarefa buscavam o conteúdo a ser trabalhado (desenhos, músicas, áudios) nas diversas fontes disponíveis (tvs abertas, tvs por assinatura, plataformas digitais etc.), pois, “vivemos numa democratização sideral, onde a produção e a circulação de saberes promovem, em tempo presente, as transformações sociais”¹⁷¹.

Na atividade, o aluno é convidado a refletir sobre a sua pesquisa, a respeito de fatos ou situações jurídicas e dos instrumentos de controle social (direito, religião, usos e costumes, justiça, moral, ética) que são temas tratados desde o primeiro dia de aula na disciplina de IED, com diversas inserções no contexto da realidade de forma genérica. Nesse contexto, a atividade incorpora aquilo que propõe ser o conteúdo da disciplina: “a associação do conteúdo à realidade concreta e reveladora”¹⁷². Com a prática desenvolvida na tarefa, por vezes, conseguimos perceber que o aluno correlaciona a atividade com a sua própria vivência, o seu entorno social e sua experiência cognitiva.

No procedimento criado a partir da representação do método da educação dialógica de Freire, visto na Espiral que retrata a pedagogia humanizadora de Freire e os 4 (quatro) Cês (seção 2), é enfática a prática de uma educação problematizadora¹⁷³, de caráter reflexivo e dialógico, que inspira a curiosidade do educando ao despertar da sua experiência cognitiva, no *compartilhamento* de ações docente-discente para um *contínuo* movimento de busca e desvelamento da realidade, tendo a *consciência* com resultante da reflexão e inserção no mundo, numa postura *crítica* e libertadora.

Por ser tratar de uma atividade que empreende uma pesquisa técnica e científica sobre o tema jurídico estudado e que se projeta a partir de instrumentos que fazem parte do cotidiano do aluno e que lhes são acessíveis (imagens, animações e áudios) e que, mais profundamente,

¹⁷⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 31.

¹⁷¹ COUTO, Edvaldo Souza. O pesquisador na cibercultura: nas tramas da rede, entre autorias coletivas e inovações científicas. (In) PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; ROSA Flávia (org.). **Produção e difusão de ciência na cibercultura**: narrativas em múltiplos olhares. Ilhéus, BA: Editus, 2018, p. 21.

¹⁷² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 32.

¹⁷³ “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, com estão sendo no mundo com que em que se acham”. (FREIRE, 2018o. P. 100)

se propõe a despertar a autonomia do discente na feitura da tarefa, fazer a correlação entre todos esses elementos é especialmente inédito para os ingressantes no curso de direito. Tornar compreensível todos esses aspectos que envolvem as tarefas é o primeiro passo para estabelecer uma necessária familiaridade entre o direito, a sociedade e o papel do discente na leitura do mundo.

A cada encontro de aula eu faço uma abordagem explicativa a respeito da medida de eficiência sugerida, criando um processo dialógico para um “amadurecimento” na percepção do aluno sobre quão valiosa é a sua experiência social, o seu pensar livre, o seu envolvimento e a sua inserção consciente e crítica nesse processo para promover transformações. É preciso compreender nesse processo, que a inserção crítica¹⁷⁴ deve ser a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Somente a partir do momento em que pretendi tornar o projeto uma pesquisa, ou, mais ousadamente, um pré-projeto para a seleção de doutorado em educação, passei a coletar alguns resultados decorrentes da realização das atividades em sala de aula nas turmas do primeiro semestre do curso de direito, na disciplina de IED. Da inexperiência teórica à uma proposta de pesquisa, percebi que a “minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer”¹⁷⁵.

Criei um questionário estruturado, no ano de 2017 - segundo semestre, com intuito de obter resultados qualitativos a partir da coleta de sensações percebidas pelos alunos, depois do processo de construção e produção do conhecimento empregado na disciplina de IED, com o uso dos vídeos e imagens de desenhos animados e de músicas.

A intensidade dos sentimentos e significações percebidos em sala de aula, nos diálogos com os alunos e nos resultados alcançados por eles no fazimento das tarefas, certamente, eu não conseguiria mensurar no questionário produzido. Alguns poucos registros de conversas no chat da disciplina, no modalidade on-line (a partir do mês de março de 2020), foram dispostos na pesquisa e poderão dar uma pequena amostra dessas sensações.

O questionário (Anexo 3) é composto de 10 (dez) perguntas, sendo que 03 (três) delas se destinam à identificação do(a) entrevistado(a): sexo, faixa etária (em anos) e formação

¹⁷⁴ “Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isso também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a essa inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro”. FREIRE (2018o, p. 53)

¹⁷⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 132.

profissional. Foram destinadas 07 (sete) perguntas para as respostas relativas à percepção do(a) entrevistado(a) sobre as atividades realizadas nas medidas de eficiência da disciplina de Introdução ao Estudo do Direito, finalizando com o termo de autorização de uso de imagem e depoimentos, com local reservado para a assinatura do(a) entrevistado(a), com indicação do número do seu cadastro de pessoas físicas (CPF) e de registro geral (RG).

Reservou-se um espaço no documento para a inclusão do objetivo da pesquisa, que compatibilizava com as explicações expostas em sala de aula pelo docente sobre as metodologias interativas desenvolvidas nas atividades, como uma proposta de afastar protagonismos exclusivos (quer sejam do aluno ou do docente), além do espaço destinado à identificação da IES, curso, disciplina e ano/semestre da incidência da pesquisa, assim dispostos:

A título de esclarecimentos, o objetivo da pesquisa é tratado na sala de aula, quando da apresentação das atividades e do modelo utilizado e é repisado no momento do emprego do questionário (que é facultado aos participantes). A preocupação do entrevistador é a de permitir a mais ampla compreensão sobre a prática das metodologias ativas, inicialmente desenvolvidas na disciplina de Introdução ao Estudo do Direito.

A identificação do(a) entrevistado(a), e especialmente nos quesitos “faixa etária” e “formação profissional” são parâmetros relevantes para a pesquisa, haja vista o fato de que as turmas são compostas em turnos distintos e isso influencia diretamente na faixa de idade dos alunos, havendo um predomínio de alunos mais jovens no turno vespertino. Noutro ponto de igual importância, a faixa etária poderia influenciar na percepção do aluno sobre a profundidade no objeto retratado na sua pesquisa, embora essa perspectiva demonstrou ser irrelevante diante do notado envolvimento dos alunos mais jovens. Todos os aspectos pertinentes ao resultado da pesquisa serão tratados em tópico específico.

Com relação à formação profissional, não raramente existe um número razoável de pessoas com outra formação de nível superior, pois, o curso de direito vem sendo um grande atrativo, também, para pessoas de outras áreas do conhecimento. O curso jurídico vem se tornando uma segunda e forte opção para consolidar uma possível estabilidade financeira e profissional, ou mesmo para servir, tão somente, de suporte jurídico teórico para determinada profissão já exercida pelo discente. Nessa seara, o olhar do aluno sobre as atividades em IED, em especial aquele que já possui uma outra formação de nível superior, pode ser mais rapidamente projetado ao exercício da sua autonomia crítica.

Adentrando-se às questões direcionadas a coletar informações sobre a percepção do aluno entrevistado, a respeito das metodologias ativas empregadas nas atividades realizadas na

disciplina de IED (ressaltando o fato de que a minha aproximação com a metodologia interativa se deu em momento posterior), cabe tecer comentários para cada questão proposta pelo docente. No questionário constam 07 (sete) afirmações que podem ser mensuradas pelo entrevistado, dando-lhe a valoração de 1 a 5 que consolidam desde a total discordância do entrevistado (Valor 1), até a sua concordância plena (Valor 5). Mesmo identificando de forma parcial a concordância ou discordância do entrevistado (Valor 2 e Valor 4), a pesquisa alcança o seu intento, haja vista a objetividade lançada em cada afirmativa *per si*.

Em uma análise sucinta, o questionário traz afirmativas que sintetizam o alcance da percepção do aluno entrevistado sobre as atividades que ele próprio realizou e possibilitam a interpretação desse alcance pelo professor entrevistador:

1) A primeira questão traz a seguinte afirmação: “*A realização de atividade prática na Medida de Eficiência (ME) possibilita a fixação do conteúdo aprendido na Unidade Programática*”. A medida de eficiência (M.E.) abordada nesse relato de experiências, por ter o formato avaliativo é essencialmente de aplicação obrigatória, embora permita uma certa liberdade ao professor para conduzi-la, obedecendo os critérios estabelecidos no PEA da disciplina.

Na questão de número 1 (um), o entrevistador busca confirmar a percepção do aluno ingressante no curso de direito sobre o alcance pedagógico da M.E., e isso irá compatibilizar, na proposta de uma atividade avaliativa de natureza prática (mesmo com o uso de desenhos e músicas), a consonância entre o conhecimento formal e a ambiência favorável ao uso de metodologias ativas no trato da disciplina. O exercício da prática docente crítica implica no pensar certo e envolve o “movimento dialético dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer”¹⁷⁶. A realização de atividades práticas na disciplina de IED corporifica a dialogicidade como um exercício de liberdade e de consciência crítica.

2) Na segunda afirmativa, “*O uso de desenhos animados e músicas nas Medidas de Eficiência da disciplina de IED ministrada pelo entrevistador proporciona uma melhor compreensão do conteúdo da disciplina*”, o entrevistador reativa na memória do entrevistado as atividades que tiveram como objeto os instrumentos que fazem parte do seu cotidiano e que tornaram possível a interligação com o conteúdo jurídico aprendido.

A afirmativa busca perceber se a atividade proposta foi compreendida, mesmo sob o formato lúdico, informal e com aspectos de “irreverência” para os moldes rígidos e formais do

¹⁷⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a., p. 35

processo de ensino-aprendizagem no direito. Por meio da pesquisa foi possível compreender sobre o “pensar o lúdico como aprendizagem no ensino superior e como elemento de facilitação ou potencialização desse processo de aprendizagem”¹⁷⁷, pois, possibilita ao aluno utilizar o conhecimento prévio que já possui acerca daquele assunto e o estimulará a reconstruí-lo, vivenciando novas experiências.

3) A terceira questão afirma que “*A contextualização da atividade de Medida de Eficiência retratada pelo aluno através da apresentação de desenhos animados e de músicas promove uma aprendizagem ativa frente aos problemas do cotidiano da sociedade*”. Nessa perspectiva o entrevistador busca analisar a percepção do aluno sobre a sua leitura da realidade, num viés de potencializar a emancipação formativa desse aluno. O professor não é o único transmissor do saber e, por sua vez, “o aluno já não é mais a representação passiva do receptáculo de conteúdo”¹⁷⁸.

O aluno tem que aprender a “gerir e relacionar informações, com o objetivo de transformar o seu conhecimento e o seu saber. Tratar sobre curiosidade é enfatizar aquilo que se define como “um bom exemplo”, que seria o de propor aos alunos que “registrassem curiosidades marcantes vistas em noticiário de televisão, no gestual de alguém, ou em propagandas”¹⁷⁹. Ou seja, o cotidiano.

4) Sobre a quarta afirmativa do questionário, “*É possível identificar a materialização do fato social e do fato jurídico nas animações contidas nos desenhos infantis e nas letras das músicas apresentadas pelo aluno nas Medidas de Eficiência da disciplina de IED ministrada pelo professor entrevistador*”, ao pretender que o entrevistado se manifeste sobre o seu encontro com o aprendizado da disciplina de IED em sintonia com a realidade social, o entrevistador busca estabelecer uma relação dialética entre a percepção da realidade e a reflexão crítica do aluno. Aprender implica na “capacidade de apreender, sobretudo para transformar a realidade e poder nela intervir”¹⁸⁰. A percepção de que a leitura do mundo a partir da música e do desenho animado é possível, traduz de igual forma a responsabilidade do educador em colaborar para a emancipação formativa do aluno.

¹⁷⁷ BARBOSA, Elane da Silva; CHAVES, Márcia Jaíne Campelo; TORRES, Maria Nahir Batista Ferreira; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. **Desenho animado como metodologia ativa e lúdica no processo de ensino-aprendizagem em enfermagem**. Educação: Teoria e Prática. Rio Claro. São Paulo. vol. 28. n.59. set-dez. 2018. p. 533. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12191/8700>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

¹⁷⁸ ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo; Cortez, 2011, p. 11.

¹⁷⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 34.

¹⁸⁰ Idem ao item 177, p. 26.

5) Na proposta inserta na quinta afirmativa, “*A utilização de desenhos animados infantis e de músicas como prática pedagógica na disciplina de IED permite ao aluno uma nova forma de olhar ou de aprofundar um assunto em Direito*”, nessa afirmação há a uma abordagem continuativa daquilo que foi proposto para a questão antecedente (quarta questão). Implica em perceber que se no desenho animado e na música é possível extrair uma situação ou um fato jurídico com maior profundidade.

Ao concluir a atividade o aluno tem, na pesquisa, um encontro com a subjetividade que desperta a sua intuição para o olhar crítico que é enfatizado como uma prática de liberdade e conscientização. Novamente, compreendo que faz parte do papel docente “estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor”¹⁸¹.

6) A sexta afirmação exposta no questionário, “*As Medidas de Eficiência realizadas através da utilização de desenhos animados e músicas desenvolvem um processo de construção do conhecimento e do ensino que alia a teoria à prática*”, busca extrair do entrevistado a resposta aos seus próprios questionamentos iniciais na disciplina de IED. Por ser uma disciplina que objetiva oferecer ao aluno uma visão geral e sedimentada do mundo jurídico há sempre uma tendência aos questionamentos sobre a contextualização prática dos institutos jurídicos tratados em sala, como por exemplo o tema ‘justiça’, que atrai um sem-número de hipóteses práticas para o termo.

A disciplina de IED, por estar vinculada ao primeiro período do curso de direito, mostra ser um campo propício para o exercício de bricolagens para a conscientização do educando sobre a sua presença no mundo, permitindo-lhe uma formação autônoma para a emancipação a partir da compreensão da realidade. A bricolagem se expressa como “um modo alternativo de pensar a pesquisa”¹⁸², que possibilita ao pesquisador olhares diferentes do conhecimento no mundo contemporâneo.

Na sexta questão, portanto, o entrevistador evidencia sobre a possibilidade de múltiplas abordagens sobre a construção do conhecimento jurídico, inclusive, na utilização de formas interativas e instigantes (desenhos animados e músicas) que não fazem parte do cotidiano da educação jurídica, mas, integram a cultura social.

¹⁸¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 33.

¹⁸² RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas; THERRIEN, Jacques; FALCÃO, Giovana Maria Belém; GRANGEIRO, Manuela Fonseca. **Pesquisa em educação e bricolagem científica**: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. Caderno de Pesquisa. v. 46. n. 162. p. 16. Out/dez. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-00966.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

7) Na sétima e última afirmação disposta no questionário, “*As atividades realizadas nas M.E. ’s, com o uso de desenhos animados e músicas, promovem de forma coerente um maior envolvimento dos alunos da disciplina de IED no processo educacional e o aprimoramento da sua capacidade crítica e reflexiva em relação aos temas jurídicos desenvolvidos*”, buscou-se perceber o nível de compreensão do aluno/entrevistado a respeito das práticas propostas pelo professor e o quanto essas práticas foram importantes para o despertar desse processo de evolução natural no protagonismo do educando na busca da informação.

O estudante deve ser motivado a tornar-se e a sentir-se apto ao aprendizado, e, ao realizar as atividades, construídas por ele mesmo num processo de autonomia e de protagonismo, busca-se avaliar a sua compreensão nesse processo. O entrevistador, na questão empregada no questionário, pretende avaliar sobre o quanto a teorização do conteúdo apresentado em sala de aula apresentou-se compatível com os sentidos dados às descobertas do discente, em suas imersões experienciais. A questão sétima trata sobre autonomia, e é com a construção dela (a autonomia) que a “liberdade vai preenchendo o espaço, antes ocupado pela dependência”¹⁸³.

As afirmativas dispostas no questionário, resalte-se, foram elaboradas com o objetivo de perceber a possível inserção de um processo de cientificidade necessária às práticas realizadas por mim na disciplina de IED. A adoção de pedagogias ativas na rotina do ensino-aprendizagem jurídico é vista com uma certa apreensão por parte dos próprios educadores e do corpo discente, ainda que, para a prática em Fundamentos do Direito não fosse o método mais indicado. É preciso ressaltar o fato de que “há resistência de alguns professores que desconhecem e criticam a utilização da metodologia ativa na sua rotina das práticas pedagógicas”¹⁸⁴, por sua vez, para os estudantes o obstáculo se refere à cultura deles em receber o conteúdo, da passividade na construção do conhecimento.

Embora se verifique a existência de um campo fértil para a promoção de uma aprendizagem inclinada ao desvelamento do mundo, que significa realizar a “prática humanista e libertadora para a transformação da realidade”¹⁸⁵, a partir da mudança do próprio sujeito num processo de permanente libertação, o desafio está no enfrentamento da metodologia para a

¹⁸³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 45.

¹⁸⁴ FERREIRA, Robinalva; MOROSINI, Marília; CERDEIRA, Luisa. **Metodologias ativas**: avanços e desafios na percepção de docentes universitários brasileiros e portugueses. p. 09. 2018. Disponível em: <<https://editora.pucrs.br/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/290.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

¹⁸⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 57.

prática do ensino-aprendizagem desenvolvida no curso de direito. Tema esse que será devidamente enfrentado na seção seguinte.

Por se tratar de uma proposta pedagógica que exige, dentre tantos aspectos, abordagens da identidade cultural, a consciência do inacabamento, o respeito à autonomia do ser do educando, a percepção da realidade e a reflexão crítica, além de lançar mão de algumas concepções epistemologias do pensamento de Freire, isto tudo no primeiro encontro do graduando com o curso de direito, é, verdadeiramente, um grande desafio. É preciso sempre enfatizar que “os cursos jurídicos vivem numa tradição cognitiva que abstrai o sujeito”¹⁸⁶, esvaziando o educando de qualquer diferença, arrolando um conjunto de habilidades mecanicamente previsíveis e que os desafios para promover mudanças são sempre intensos.

A partir da dialogicidade em sala de aula torna-se possível intensificar as práticas de humanização como impulsos fundantes da produção de saberes, que partem do estímulo à curiosidade crítica do educando e do respeito a sua identidade cultural, “como” e “para” uma educação libertadora. Sob essa perspectiva, o verdadeiro desafio está em ajudar o educando “a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva”¹⁸⁷. Entendo que essa prerrogativa é a mais importante função do educador.

Aproveitando o novo fôlego e entusiasmo com o eu retornei em tempo integral ao ensino e à pesquisa, projetei para o ano de 2018 a participação nas seleções para cursar as disciplinas isoladas, na condição de aluno especial, que foram ofertadas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes em Sergipe – PPED/Unit (Doutorado em Educação), que foram: Educação e Cibercultura - 2018.1 (primeiro semestre), ministrada pela prof^a Dr^a Cristiane Porto, e a disciplina Educação e Mídias - 2018.2 (segundo semestre), ministrada pelo prof. Dr Ronaldo Nunes Linhares. Essas disciplinas foram um divisor de águas e a fonte de inspiração para que eu seguisse tentando a aprovação no doutorado em educação.

Fui contemplado com a aprovação nos dois exames seletivos e cursei as disciplinas Educação e Cibercultura - Educação e Mídias, que potencializaram o meu desejo de ingressar no programa PPED/Unit, dessa vez como aluno regular. Dediquei o ano de 2018 à produção científico-acadêmica para fazer uma composição razoável do meu currículo Lattes.

A intenção seria a de concorrer a uma vaga no Doutorado em Educação do PPED/Unit no certame para a turma 2019.1, mas, precisaria ter uma excelente colocação, pois, pretendia

¹⁸⁶ AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 28.

¹⁸⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 25.

escolher o professor doutor Ronaldo Linhares como orientador e se tratava do mais concorrido entre os professores ofertados, todos de alto nível de excelência acadêmica, diga-se de passagem. A experiência, a capacidade técnica e expertise do Prof. Dr. Ronaldo Linhares com a minha proposta de tema para o projeto de doutorado o colocou no primeiro lugar da minha escolha para possível orientador. Precisaria fazer jus a essa escolha.

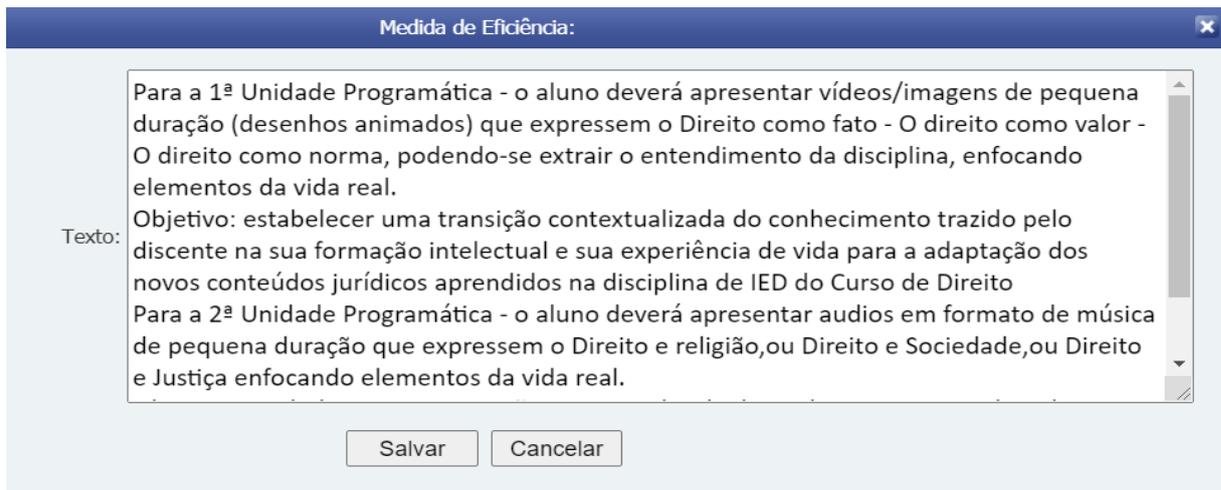
No ano de 2018, primeiro semestre, as 16 (dezesesseis) horas de ensino foram todas direcionadas para a disciplina de Introdução ao Estudo do Direito. A coordenação do curso me solicitou a indicação de outros colegas para assumir as demais turmas de IED, com a recomendação de que os indicados pudessem desenvolver atividades que estabelecessem o compartilhamento da produção do conhecimento, potencializando a autonomia na formação do aluno ingressante do curso. No pleito por disciplinas, optei por atuar exclusivamente em IED.

Naquele mesmo ano assumi projetos de extensão e de pesquisa, escrevi e publiquei artigos em parcerias, participei da organização de livro e apresentação de trabalhos em congressos e seminários, enfim, tudo isto visando a melhor qualificação curricular necessária ao certame do doutorado em educação. O ano de 2018 foi deveras intenso.

No meu pré-projeto de tese, além dos caminhos trilhados com as propostas de atividades realizadas nas disciplinas de IED durante o período de 2012 a 2018, depus as minhas inquietações como educador, a paixão pela docência e, especialmente, o desejo de contribuir para a autonomia do graduando em direito e sua emancipação formativa, alicerçada na “consciência intencional” do mundo para expor e estimular a reflexão crítica. Concluí o certame para o Doutorado em Educação no programa da Universidade Tiradentes, no início do ano de 2019, com a aprovação em segundo lugar e, especialmente, com a feliz prerrogativa de ter podido escolher o meu orientador, o prof. Dr. Ronaldo Linhares.

No segundo semestre do ano de 2018, atividades das medidas de eficiência foram mantidas com o emprego de metodologias ativas (desenho animados e músicas), porém, fiz inserções explicativas sobre a abordagem desenvolvida nas medidas de eficiência, ao introduzir o objetivo nos avisos publicados no mural institucional da disciplina (Magister) representado pela imagem abaixo (*imagem 4*, abaixo):

Imagem 4 – Divulgação da Medida de Eficiência no Magister do Aluno.



Fonte: magister docente¹⁸⁸

Cabe elucidar sobre o objetivo proposto a partir da sua transcrição: “Estabelecer uma transição contextualizada do conhecimento trazido pelo discente na sua formação intelectual e sua experiência de vida para a adaptação dos novos conteúdos jurídicos aprendidos na disciplina de IED do Curso de Direito”. A proposta do professor estava mantida. A ideia seria a de promover a autonomia do discente, a partir da realização de novas e diferentes ações e práticas docente. O objetivo central seria o de afastar o docente do exclusivo protagonismo na produção do conhecimento. A toda e qualquer mudança inserida no processo de ensino-aprendizagem com as turmas de IED, um misto de insegurança e prazer me definiam. Um novo desafio sempre tomava o horizonte, isso é a docência.

Para a minha surpresa, nesse mesmo ano de 2018, meu material de trabalho foi solicitado pelos demais colegas da disciplina de IED, eles pretendiam sintonizar as ações e as práticas em sala de aula, mantendo, obviamente, a sua liberdade de cátedra. Juntos, já compreendíamos que o curso de Direito, deveria rever esse criticado “modelo hermético do ensino jurídico”¹⁸⁹. Um modelo que é pautado na concepção acumulativa do conteúdo ministrado, a partir da narrativa do docente e a escuta passiva do aluno, ressaltando-se que, por vezes, reduz-se a promover narrativas empreendidas pela simples leitura de códigos.

Ao nos reunirmos para pensarmos as nossas práticas em grupo, o corpo docente da disciplina de IED demonstrou que esse já seria o sinal de que novos ventos poderão, num futuro

¹⁸⁸ Material constante do portal docente. Disponível em: <<https://www.unit.br>>. Acesso em: 02 dez. 2022

¹⁸⁹ RANGEL, Tauã Lima Verdán Rangel; FERREIRA, Oswaldo Moreira. Um repensar do ensino jurídico a partir do protagonismo dos discentes: a reestruturação da tradicional aula expositiva nos cursos jurídicos. **Revista Científica Inter Science Place**. vol 12. n. 01. p. 52. art. 4. Jan/Mar 2017. Disponível em: <www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/627>. Acesso em 29 jun. 2020.

breve, alterar a rota da nau e possibilitar o desbravamento de novos mundos. O direito e a sociedade merecem isso.

Na intenção de fortalecer e ampliar o espaço para a projeção de atividades nos moldes já praticados nas medidas de eficiência das minhas turmas, onde o foco central é a promoção da autonomia do educando, sugeri à coordenação do curso a inclusão no rol de temas do conteúdo programático do Plano de Ensino da disciplina Fundamentos do Direito (substituta da disciplina de IED), a seguinte atividade: “Temas Jurídicos Atuais e Casos para Discussão”. A sugestão foi apresentada ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Direito que aprovou a indicação sugerida.

2.1.2 Das Experiências Investigadas

A disciplina de IED foi transformada em “Fundamentos do Direito” na nova grade curricular do curso (2019), e contemplava um espaço (obrigatório) para a discussão de temas jurídicos atuais com um dos conteúdos da disciplina. A inclusão potencializa a construção de um campo produtivo às práticas de humanização em sala de aula. Temos, com isso, mais um momento no conteúdo programático da disciplina para que os atores do processo de construção de saberes (professor-aluno) possam exercitar o compartilhamento de “uma postura dialógica, curiosa, indagadora”¹⁹⁰, que se desenvolve a partir do próprio aprofundamento no exercício da curiosidade.

Entendo que, nesse constante desafio para promover as mudanças formativas necessárias ao desenvolvimento da autonomia crítica e reflexiva do aluno do curso de Direito, a inserção desse espaço na Ementa da disciplina, favorece a replicação de uma nova cultura nas práticas jurídicas, onde será possível semear uma educação libertadora e consciente, pautada e *construída* com base nos quatro “cês” (compartilhamento, continuidade, consciência e criticidade), aproximando o pensamento científico à realidade social. Deve-se sempre manter a atenção para o fato de que “o caráter simplesmente tecnicista e profissionalizante do ensino do Direito é danoso para a formação de profissionais na área jurídica”¹⁹¹, pois, potencializa a ausência de visão crítica, de autonomia e emancipação intelectual do seu acadêmico.

¹⁹⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 106.

¹⁹¹ AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 54.

No ano de 2019 senti o peso da responsabilidade sobre os meus projetos de vida docente ao ser aprovado no certame para o doutorado em Educação, tendo a proposta de construir e conduzir uma pesquisa que refletirá o exercício da minha docência e a minha própria formação como professor. Mantive as atividades da medida de eficiência com a mesma proposta, porém, tornei enfática a postura dialógica como prática da liberdade para um discurso formador e significativo na produção compartilhada do saber. O foco sempre foi a promoção da autonomia como emancipação formativa na disciplina de Fundamentos do Direito (antes, IED), a partir das práticas dialógicas na vivência docente em direito.

No primeiro semestre do ano de 2020 tinha a previsão de trabalhar com as turmas de Fundamentos do Direito, além das práticas com as metodologias interativas (que se comunicam com a proposta da dialogicidade das relações em Freire), havia projetado o início de atividades de extensão interligadas com as turmas do primeiro período para a produção de curtas (vídeos) pelos alunos sobre elementos temáticos do direito, trabalhados na sala de aula.

Com o meu orientador aprendi sobre a necessidade de criar um *diário de campo*¹⁹² para registro das minhas observações, interpretações às reações dos alunos e minhas que descreverei no desenrolar da pesquisa, que foi pensada para aportar impressões de um diálogo permanente, contínuo e compartilhado entre docente e discente e entre eles e o mundo, distribuindo esses significados em todas as seções do presente trabalho.

Em meados do mês de março, a poucos dias da nossa primeira medida de eficiência, tivemos a interrupção das aulas decorrente do surto pandêmico mundial da Covid-19 (coronavírus). Fomos impactados, assim como foi o mundo.

Foram duas semanas sem aulas até que a universidade, que já dispunha de estrutura para as aulas não presenciais, adotasse o sistema de aulas ao vivo, *online*, via Google Meets. Um novo e gradual processo de adaptação à nova formatação das aulas foi necessário. Assumo aqui, nessa narrativa, as minhas dificuldades iniciais em lidar com os dispositivos e ferramentas digitais, afinal, o meu uso não era frequente e precisaria de um pouco de tempo para a adaptação. E esse tempo inexistia!

Precisei repensar a proposta para a primeira medida de eficiência, vi que os alunos não estavam seguros o suficiente para empreender a pesquisa, a produção e construção da atividade que dependeria quase que exclusivamente deles mesmos. Além do fato de que, vários alunos dependiam de dispositivos e ferramentas para realizar as atividades, que não dispunham.

¹⁹² “[...] Onde sejam registradas as observações e outros aspectos, como as impressões e sentimentos do investigador, as primeiras interpretações e hipóteses progressivas, expressões e palavras recorrentes, etc”. (AMADO e SILVA, 2013, p. 160)

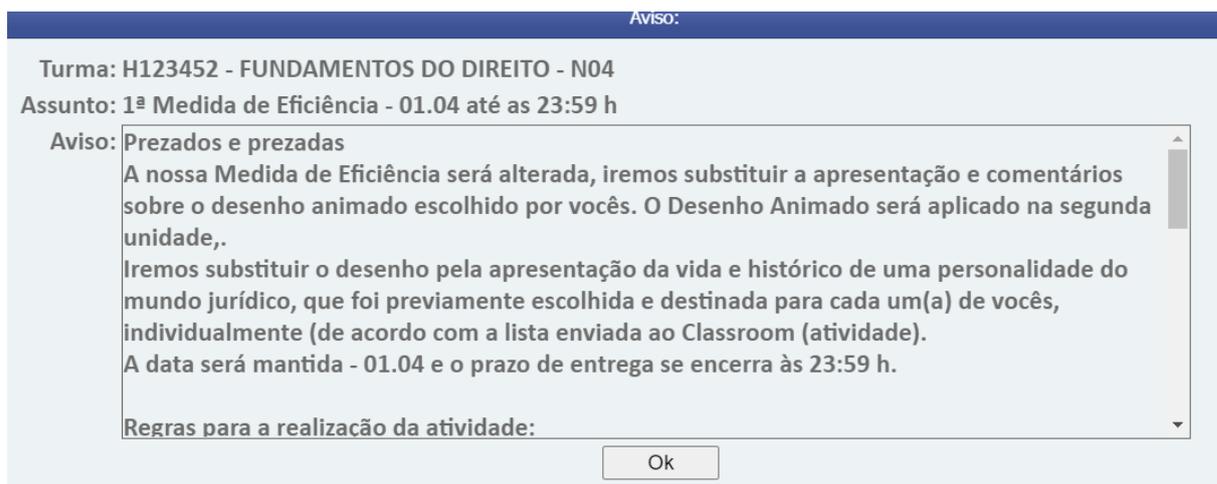
Resolvi alterar a proposta dessa primeira atividade, enquanto, a cada aula, reativava as explicações sobre o uso do desenho animado e da música como instrumentos de prática educativa. A ideia seria a de melhor preparar o aluno para a atividade da segunda unidade, que a princípio envolveria a música.

Na essência das atividades está a sua proposta dialógica de construção *compartilhada* do conhecimento, de forma *contínua* na busca de uma interligação entre a experiência cognitiva do discente, o seu olhar e leitura do mundo para uma *consciência crítica* (os quatro “cês” que precisavam ser preservados). A nova relação digital que se anunciava no início do ano de 2020 nos exigiu uma reconstrução de todo o cenário do processo de ensino-aprendizagem, a começar pela transformação do ambiente da sala de aula, que, de físico, passou a ser virtual. Eram vários e inéditos desafios!

Na proposta de utilização dos 4 (quatro) Cês, a experiência cognitiva do educando deverá ser sempre a mola propulsora para a ação-mundo e mundo-ação (*compartilhamento*), num processo de constante desvelamento da realidade (*continuidade*), para o educando inserir-se (*consciência*) e transformar a si, o outro e o seu entorno social, como um ato de libertação (*criticidade*).

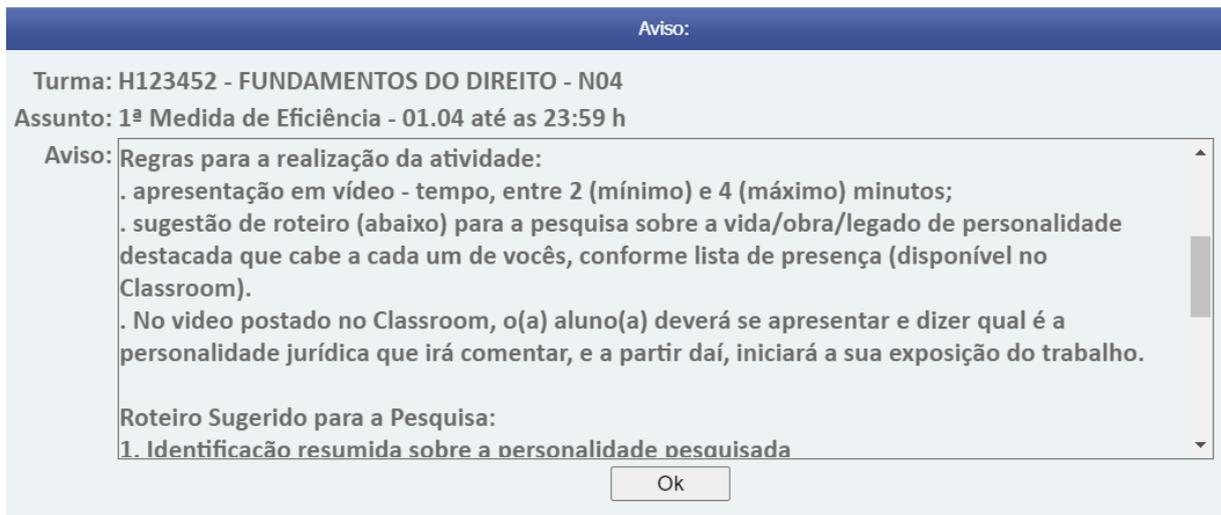
Como atividade substitutiva ficou definida a seguinte proposição que foi enviada por aviso para os alunos e explicada em sala online: (*imagens 05, 06 e 07, abaixo*)

Imagem 5 – Aviso para a turma de Fundamentos do Direito N04.

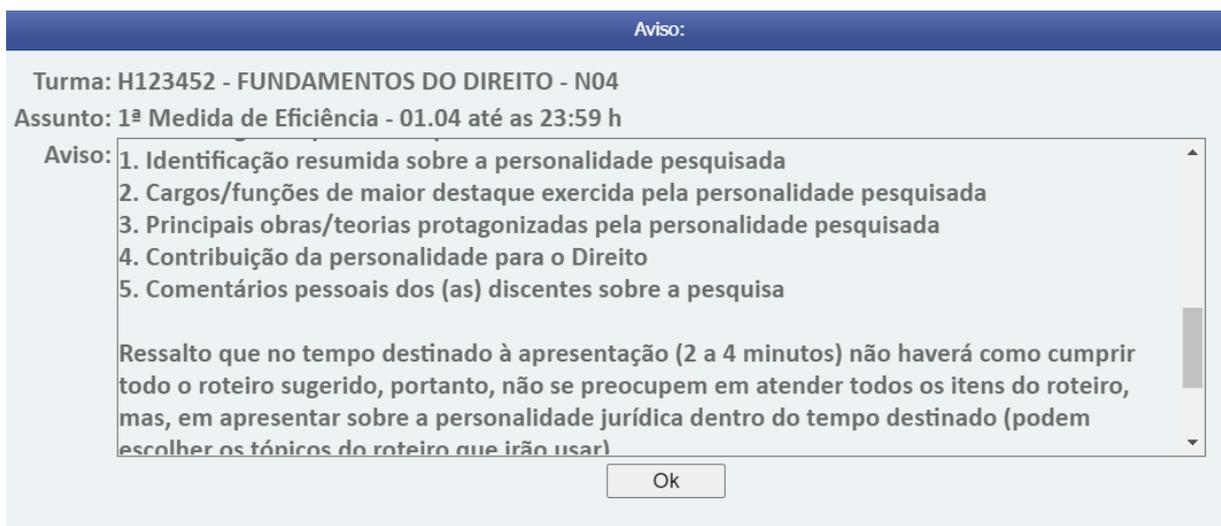


Fonte: Magister Unit¹⁹³

¹⁹³ Material constante do portal docente. Disponível em: <<https://wwws.unit.br>>. Acesso em: 02 dez. 2022

Imagem 6 – Aviso das regras da M.E. - turma de Fundamentos do Direito N04.

Fonte: Magister Unit¹⁹⁴

Imagem 7 – Aviso do Roteiro ME - Fundamentos do Direito N04.

Fonte: Magister Unit¹⁹⁵

Mantive a proposta para o protagonismo do aluno na atividade, porém, por se tratar de um estudo direcionado, onde o próprio docente indicou o objeto da pesquisa, havia aspectos que seriam de grande valia para a atividade da segunda medida de eficiência com o uso da música. Mas, não trabalharíamos a autonomia com toda a sua potência nessa primeira tarefa, que, teve como objeto os temas predefinidos por mim.

Na primeira medida de eficiência ficou estabelecida a apresentação da vida e histórico de uma personalidade do mundo jurídico, que foi previamente direcionada e indicada

¹⁹⁴ Material constante do portal docente. Disponível em: <<https://www.unit.br>>. Acesso em: 02 dez. 2022

¹⁹⁵ Material constante do portal docente. Disponível em: <<https://www.unit.br>>. Acesso em: 02 dez. 2022

individualmente para os alunos. Três pontos foram destaques nessa atividade: a inversão da sala de aula (*Flipped Classroom*)¹⁹⁶ que é uma espécie do gênero metodologias ativas; a preparação do aluno para a pesquisa do conteúdo a ser trabalhado na atividade; e o uso da plataforma digital para a apresentação do trabalho que seria em vídeo produzido pelo aluno.

O roteiro da Medida de Eficiência foi sugerido com a reserva de um espaço para os comentários do aluno sobre a pesquisa e nesse caso, em virtude da proposta da atividade e sua temática terem sido produzidas por mim, não avancei para a prática das metodologias interativas, pois, o momento pandêmico, inicialmente, não nos permitiu o tempo necessário para evoluirmos com as atividades nos moldes pensados para as vivências dialógicas.

A rápida adaptação ao novo cenário de ambiência da sala de aula foi necessária, afinal, era a única opção para a continuidade das nossas atividades de ensino-aprendizagem. Caberia, portanto, a inserção de todas as práticas na plataforma digital para estimular o aluno à realidade que se apresentava àquele momento no mundo inteiro. Entendo que promover tarefas que exijam apenas a escrita por parte do aluno não iria favorecer o processo de adaptação, que inclusive projetava-se para o incentivo à oralidade. Sobre a construção e produção dos vídeos decorrentes da primeira atividade de medida de eficiência irei discorrer em tópico específico do presente trabalho.

Para a segunda unidade, do primeiro semestre de 2020, mantive a proposta para a realização da atividade com o uso da música, nos moldes descritos nas postagens perante as turmas de Fundamentos do Direito, no total de duas que nominarei de Turma A e Turma B. Detalhe de suma importância está no fato de que houve um regular envolvimento dos alunos para o fazimento da tarefa, mesmo tendo sido explicada por mim em diversas oportunidades nos encontros em sala de aula.

Assim foi o cenário da atividade e do seu envolvimento por parte dos alunos:

. Atividade realizada com a **Turma A** – composta por 60 (sessenta discentes). Desse total, foram 39 (trinta e nove) trabalhos apresentados. (*imagem 8*, abaixo)

¹⁹⁶ “A aprendizagem invertida promove a autorregulação, porque, para entender o conteúdo, é necessário apresentar diariamente comportamentos de aprendizagem autorregulada. Os alunos podem receber as explicações antes da própria aula, mas eles estão no controle de como aprendem com elas”. (TALBERT, 2019, p. 09).

Imagem 8 – Tela de Acompanhamento da Atividade – Turma A.

Item postado em 31 de mai.

ATIVIDADE DA MEDIDA DE EFICIÊNCIA - Vídeo em que o(a) discente apresente uma música (de qualquer gênero musical), que pode ser tocada no vídeo ou apresentada por escrito a sua letra. O(a) discente deverá manifestar um posicionamento sobre o conteúdo da música à luz do Direito (podendo estabelecer uma conexão com a religião, ou com a moral, ou ainda com as regras de trato sociais). OBJETIVO: demonstrar se na música escolhida, a mensagem inserida na sua letra reflete/predispõe/expressa uma conduta que contraria ou favorece os ditames e o respeito ao Direito (ou dos demais instrumentos morais, religiosos ou de trato sociais) para o comportamento social.

0	21	39
Entregue	Trabalhos atribuídos	Com nota

Fonte: Classroom¹⁹⁷

. Atividade realizada com a **Turma B** – composta por 50 (cinquenta alunos). Desse total, foram 27 (vinte e sete trabalhos) apresentados na 1ª Unidade. (*imagem 9*, abaixo)

Imagem 9 – Tela de Acompanhamento da Atividade – Turma B – 2020.1.

Item postado em 31 de mai. de 2020 Editado às 31 de mai. de 2020

ATIVIDADE DA MEDIDA DE EFICIÊNCIA - Vídeo em que o(a) discente apresente uma música (de qualquer gênero musical), que pode ser tocada no vídeo ou apresentada por escrito a sua letra. O(a) discente deverá manifestar um posicionamento sobre o conteúdo da música à luz do Direito (podendo estabelecer uma conexão com a religião, ou com a moral, ou ainda com as regras de trato sociais). OBJETIVO: demonstrar se na música escolhida, a mensagem inserida na sua letra reflete/predispõe/expressa uma conduta que contraria ou favorece os ditames e o respeito ao Direito (ou dos demais instrumentos morais, religiosos ou de trato

1	23	26
Entregue	Trabalhos atribuídos	Com nota

[Ver atividade](#)

Fonte: Classroom¹⁹⁸

Reitero o fato de que para a atividade da segunda medida de eficiência, com o uso das metodologias interativas num estágio de liberdade para uma maior autonomia do aluno, foram realizadas diversas explicações por parte do docente, tendo, inclusive, postado um vídeo

¹⁹⁷ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/NTk5Njg1NDk1MTRa>>. Acesso em: 22 dez. 2021

¹⁹⁸ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/NTk5Njg1NDk1MTRa>>. Acesso em: 22 dez. 2021

explicativo (*imagem 10*, abaixo) sobre os aspectos formais para a produção do vídeo com o trabalho. A ideia era a de tranquilizar os alunos para a criação do vídeo. No tópico específico irei comentar e demonstrar as diversas formas (livres) que os alunos usaram para projetar o seu trabalho na plataforma digital.

Imagem 10 – Vídeo orientativo para a produção da Atividade



Marilton Fontes Mota

14 de jun.



Mais um vídeo caseiro, super super super simples de como executar a nossa Medida de Eficiência da 2 Unidade - para quem optar pelo desenho animado.

Percebam: o intuito do trabalho é apresentar a sua compreensão sobre o que vc escolheu para a debate e refletir. A forma como vc pode apresentar deve ser aquela que você possa fazer melhor, ok?



Orientações M.E. - Desen...

Vídeo

Fonte: Classroom ¹⁹⁹

A análise dos resultados das apresentações das atividades será realizada em tópico específico e sequenciado no presente trabalho. O que se pretende demonstrar nesse espaço destinado ao relato das vivências formativas do exercício da minha docência, nas disciplinas de Fundamentos de Direito, é sobre o fato de que eu havia mantido a proposta para a realização da atividade com o uso da música, mas, alguns dos alunos reivindicaram a faculdade de usar o desenho animado. Confesso a minha surpresa, pois, percebi que havia interesse por parte de uma parcela de alunos em ultrapassar os próprios limites para a o exercício da autonomia, confirmando-se que a proposta em promover a emancipação formativa do discente estava apresentando-se positivamente. O exercício pleno da liberdade de ação e de escolha está sendo realizado, estava acontecendo.

O primeiro semestre do ano de 2020 foi de um aprendizado extraordinário para o docente e para os alunos, aprendemos juntos que podemos nos adaptar e que a educação é dinâmica, agregadora e que potencializa o sentimento de autonomia e liberdade, empreendendo a reflexão crítica e a participação conjunta dos seus atores e da sociedade. Cabe ressaltar que, “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode”²⁰⁰. O educador não pode desistir e deve manter-se apto a promover o diálogo, sempre!

¹⁹⁹ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MTQyMTkzMjMxNDA5>>. Acesso em: 22 dez. 2021

²⁰⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 43.

No final do segundo semestre do ano de 2020, ainda sob a vivência do momento pandêmico ocasionado pelo Coronavírus, participei do processo de transformação da recente disciplina de Fundamentos do Direito para o modelo de ensino híbrido²⁰¹, com um novo formato de aulas e de atividades. Foi a primeira disciplina no modelo híbrido no nosso curso de Direito.

A minha primeira participação na construção desse modelo foi na função de professor curador, que essencialmente tem o encargo de: participar dos treinamentos para montar a disciplina; escolher as Unidades de Aprendizagem (U.A's) desenvolvidas pela plataforma do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); elaborar o Plano de Ensino e Aprendizagem (PEA); elaborar Medidas de Eficiência (que não poderiam ser aquelas que já realizei) e as correspondentes rubricas para a correção; produzir vídeo de apresentação da disciplina no AVA; propor e elaborar enunciados para os Fóruns de Discussão no ambiente AVA; e postar os arquivos produzidos.

Com o novo modelo da disciplina, alguns dos processos desenvolvidos em sala de aula presencial (no modelo on-line) teriam que ser revistos. Os encontros na sala de aula presencial (on-line) passaram a ser quinzenais e os alunos teriam que desenvolver a sua autonomia na produção do conhecimento perante o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), num processo de correlacionar conteúdos nos dois espaços de aula (virtual e presencial). Nesse contexto, os temas trabalhados em sala presencial (on-line) precisaram ser adaptados ao tempo destinado ao aprendizado e que, ao mesmo tempo, deveriam ser sintonizados com o conteúdo do AVA.

As medidas de eficiência passaram a seguir os modelos e orientações adequados ao AVA, com a avaliação do professor tutor da disciplina, embora tenham sido desenvolvidas por mim, o professor curador. Embora se predispusessem ao acolhimento das metodologias ativas, as citadas medidas de eficiência não puderam compor os modelos já praticados por mim, desde o ano de 2013, mantendo os conceitos desenvolvidos para a promoção do protagonismo discente que não se harmoniza com a proposta dialógica Freireana e com a metodologia interativa.

Reivindiquei o espaço, mas, não fui autorizado a utilizar na prática das medidas de eficiência aquilo que já exercitava em sala de aula em interatividade dialógica e abordagem crítica (desenhos, animações, imagens e músicas), pois, a proposta do modelo híbrido já trazia

²⁰¹ “Ensino Híbrido, que combina o uso da tecnologia digital com as interações presenciais, visando à personalização do ensino, é um modelo possível para facilitar a combinação, de forma sustentada, do ensino online com o ensino presencial. É possível encontrar diferentes definições para Ensino Híbrido nas teorias educacionais. Todas elas apresentam, de forma geral, a convergência de dois modelos de aprendizagem: o presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o online, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino”. (VIEGAS, 2020, p. 03)

um formato pré-estabelecido para essas atividades. Reitero a afirmação de que educar também é um ato de resistência e, por não poder usar os modelos de atividade pautados na proposta de uma educação dialógica e com abordagem crítica para uma autêntica libertação, criei atividades extras, que, embora facultadas à realização pelo aluno, mantinha a minha esperança de permanência. Em Freire compreendi que “cabe àqueles, cujo sonho político é reinventar a sociedade, ocupar o espaço das escolas, o espaço institucional, para desvendar a realidade que está sendo ocultada”²⁰². É possível desvelá-la com práticas dialógicas em vivências experienciais compartilhadas e mediatizadas pelo mundo.

Como professor curador da disciplina, compatibilizado ao modelo híbrido, propus a utilização das metodologias ativas “Sala de aula invertida” para as medidas de eficiência. Para a primeira medida de eficiência, utilizando a obra clássica “O Caso dos Exploradores de Caverna”²⁰³, com o intuito de promover diferentes conceitos sobre o que é o Direito, possibilitando ao discente o olhar crítico e reflexivo sobre a temática proposta, com base nos conteúdos trabalhados em sala de aula. O produto resultante da atividade seria a produção de texto dissertativo de até 04 laudas, realizado em grupo.

Na segunda medida de eficiência elaborei a proposta de trabalhar no ambiente híbrido do AVA, os institutos do Direito ao Esquecimento *versus* Direito à Liberdade de Expressão, sob a percepção do Direito, da Justiça e da Sociedade. O produto resultante da atividade seria a produção de texto dissertativo de até 04 laudas, além de um vídeo produzido e realizado individualmente pelo discente, abordando a sua conclusão sobre o tema.

Reitero a importância de fazer algumas ponderações e explicações sobre a proposta das atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que se compatibilizaram com o modelo híbrido, onde o acompanhamento, análise do conteúdo produzido pelo discente e avaliação são prerrogativas exclusivas do professor tutor da disciplina no AVA.

Restou-me um questionamento: como continuar promovendo as práticas dialógicas de autonomia com os alunos em sala presencial, tendo apenas a avaliação realizada em cada unidade programática e que já tem o seu modelo preestabelecido com questões tratadas de forma específica? Para tentar manter a proposta de trabalhar a emancipação formativa do discente na disciplina de Fundamentos de Direito, tive a ideia de acrescentar mais uma atividade prática que seria desenvolvida na sala presencial (on-line), porém, sem o cunho de

²⁰² FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021, p. 67.

²⁰³ FULLER, Lon L. **O caso dos exploradores de cavernas**. GAMA, Ricardo Rodrigues (trad). Russel Editores: Campinas/São Paulo, 2013.

obrigatoriedade na sua realização pelo aluno e com a atribuição de pontuação extra. Certamente, essa atividade dependeria do envolvimento do discente, da sua vontade em empreendê-la. Novos desafios foram assumidos!

Desenvolverei, no tópico destinado e específico da presente pesquisa, todas as considerações a respeito dessa transição da disciplina de Fundamentos do Direito para o modelo de ensino híbrido e dos seus efeitos para o processo de construção dialógica das vivências de formação para a autonomia e emancipação do discente do curso de direito. Sou sabedor de que essa autonomia está pensada nos modelos de ensino virtual, mas, nessa realidade (digital), “nenhuma intervenção no mundo pode se quedar neutra”²⁰⁴, e a cristalização dos modelos jurídicos faz com que os estudantes se tornem pouco afeitos às mudanças, e percebem tão-somente as normas, de forma superficial e ausente de criatividade, de criticidade.

A compreensão sobre o papel da educação nesse universo comunicativo que dominado por ampliação da visão de mundo, deve perpassar pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem a convergência entre o saber, como um verdadeiro impacto social, e, atue na formação de uma consciência de humanização crítica do educando num processo de permanente libertação, pois, “o mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito”²⁰⁵. Na próxima seção abordarei sobre o ensino jurídico no Brasil, num breve contexto histórico na formação dos bacharéis.

²⁰⁴ AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 48.

²⁰⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 53.

3 ENSINO JURÍDICO PARA UMA FORMAÇÃO EMANCIPATIVA DO EDUCANDO

Nesta sessão será observado o modelo de ensino jurídico praticado no Brasil como um elemento preponderante para a formação acadêmica do seu graduando, com diversas ressalvas e críticas sobre a promoção da consciência crítica e reflexiva reduzida e direcionada a tornar apto o educando ao mercado profissional. Também, será visto o papel da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), entidade reguladora da qualidade do ensino jurídico no Brasil que estabelece critérios sobre o exercício da advocacia. Nesse cenário, procurei traçar um percurso a respeito da participação da OAB no processo administrativo de autorização e de reconhecimento dos cursos de graduação em Direito.

A expansão dos cursos jurídicos no Brasil tem provocado amplas discussões sobre a qualidade na formação do acadêmico do Direito. Nesse contexto, a participação da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) no processo de aferição qualitativa dos cursos de Direito, tem trazido significativas mudanças nesse processo formativo, inclusive para a formação docente²⁰⁶.

A submissão do bacharel do Direito à prova do Exame de Ordem²⁰⁷, realizado pela OAB em todo o território nacional, tornou-se um requisito obrigatório para o exercício da advocacia no país e, nesse cenário, o índice de aprovação no referido Exame vem refletindo a qualidade dos cursos de graduação em direito. O primeiro dos critérios para avaliar a qualidade dos cursos jurídicos “é o quadro resultante do comportamento e desempenho dos egressos no curso no exame de Ordem da OAB”²⁰⁸. Critérios esses que foram propostos pelo Conselho Federal da OAB (CFOAB).

No texto ficará evidenciado que a intervenção da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), por meio do Exame de Ordem, influenciou diretamente na formação dos cursos jurídicos, tendo, inclusive, apresentado proposta ao Ministério da Educação no ano de 2014

²⁰⁶ “A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) é a instituição responsável pela representação e reunião da classe dos advogados formados e atuantes em todo o território nacional. De acordo com a Lei nº 8.906 de 1994 – que dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a OAB – o exercício da atividade de advocacia no território brasileiro e a denominação de advogado são privativos dos inscritos na OAB”. (EDUCAMAIS, 2020, p. 01)

²⁰⁷ “O Exame de Ordem, antes de mais nada, resguarda a sociedade da má qualidade dos serviços jurídicos, por meio de aferição das referidas qualificações estipuladas pela lei, visto que o advogado, como defensor do cidadão, deve conhecer bem os instrumentos com que exercerá essa defesa, e o mero diploma universitário não habilita o bacharel em Direito à carreira”. (OAB, 2020, p. 01)

²⁰⁸ AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 221.

para o aprimoramento do ensino jurídico.²⁰⁹ Dentre essas propostas, a inclusão de novos conteúdos no atual currículo dos cursos de graduação em Direito foi aventada para propor a inserção do Direito Eleitoral, Direito da Tecnologia da Informação, Mediação, Conciliação e Arbitragem, Direito Previdenciário, Direitos Humanos e Direito Ambiental.

A interferência da OAB para o desenvolvimento do ensino jurídico de qualidade a personifica como detentora de legitimidade para efetuar o controle dos cursos jurídicos, inclusive emitindo pareceres vinculantes e não meramente consultivos²¹⁰. A OAB instituiu a Comissão de Ensino Jurídico da OAB que é responsável por se manifestar de forma não vinculativa, mas influencia o Ministério da Educação quanto à criação, reconhecimento ou credenciamento de novos cursos de Direito²¹¹.

3.1 BREVE HISTÓRICO DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL

O surgimento dos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais no Brasil, decorrente da promulgação da Lei Imperial de 11 de agosto de 1827²¹², notabilizou a preocupação do Império em formar uma cultura jurídica iminentemente nacional, composta pelos ideais do liberalismo inculcados à época e acompanhados da proposta de imersão dos futuros bacharéis do Direito nos valores humanistas consagrados pelas instituições de ensino superior europeias.

No desenvolvimento da pesquisa, observou-se que há um discutível reflexo sobre o distanciamento progressivo do Direito à realidade, à leitura de mundo que, necessariamente, se perfaz no mercado de trabalho. Vários aspectos traçados pelos referenciais trabalhados no presente tópico provocam a reflexão sobre a função social da universidade, em especial dos

²⁰⁹ OAB APRESENTA AO MEC proposta para aprimoramento do ensino jurídico. Gen Jurídico. 2014. Disponível em: <<http://genjuridico.com.br/2014/02/18/oab-apresenta-proposta-para-aprimoramento-do-ensino-juridico-ao-mec/>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

²¹⁰ SANTOS, Ana Luiza Rocha Melo; GONÇALVES, Patrícia Antunes. **A influência da OAB no ensino jurídico no Brasil**. Rev. Curso Dir. UNIFOR. v. 4. n. 2. p. 12-13. jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.uniformg.edu.br:21011/ojs/index.php/cursodireitouniformg/article/view/194>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

²¹¹ Idem ao item 210, p. 13.

²¹² “A mencionada Lei Imperial estabeleceu para os cursos as seguintes matérias:

- 1.º ANNO - 1ª Cadeira. Direito natural, público, Análise de Constituição do Império, Direito das gentes, e diplomacia.
- 2.º ANNO - 1ª Cadeira. Continuação das matérias do ano antecedente - 2ª Cadeira. Direito público eclesiástico.
- 3.º ANNO - 1ª Cadeira. Direito pátrio civil - 2ª Cadeira. Direito pátrio criminal com a teoria do processo criminal.
- 4.º ANNO - 1ª Cadeira. Continuação do direito pátrio civil - 2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo.
- 5.º ANNO - 1ª Cadeira. Economia política. - 2ª Cadeira. Teoria e prática do processo adoptado pelas leis do Império”. (Lei Imperial de 11 de agosto de 1827)

cursos de direito, e questionam sobre a necessidade de mudanças na cultura jurídica ao evidenciar sobre a importância do despertar de uma consciência crítica, docente e discente.

Retratando de forma sucinta a evolução dos cursos jurídicos brasileiros, o Museu da Justiça, na Cidade do Rio de Janeiro, apresentou o segundo número da série “Cadernos de Exposições²¹³”, que tem como tema a criação dos cursos jurídicos no Brasil pela Lei de 11 de agosto de 1827²¹⁴.

A comentada Lei de 11 de agosto de 1827 buscou a formação acadêmica dos estudantes do direito sofreu a influência direta do modelo liberal em voga na Europa, à época. Percebendo-se desse fato, o desenvolvimento de uma consciência jurídica nacional e o suprimento das necessidades e interesses estatais em formar um quadro administrativo-profissional para a composição de cargos públicos.

Acompanhou a Lei de 11 de agosto de 1827, o “Projeto de Regulamento ou Estatuto para o Curso Jurídico pelo Decreto de 9 de janeiro de 1825”, previsto no artigo 10, à íntegra, da citada lei e que orientava para a formação de “homens hábeis” no campo jurídico, científico e político:

Tendo-se decretado que houve, nesta Côrte, um Curso Juridico para nelle se ensinarem as doutrinas de jurisprudencia em geral, a fim de se cultivar este ramo da instrucção publica, e se formarem homem habeis para serem um dia sabios Magistrados, e peritos Advogados, de que tanto se carece; e outros que possam vir a ser dignos Deputados, e Senadores, e aptos para occuparem os lugares diplomático, e mais emprego do Estado, por se deverem comprehender nos estudos do referido Curso Juridicos os principios elementares de direito natural, público, das gentes, commercial, político e diplomatico, é de forçosa, e evidente necessidade, e utilidade formar o plano dos mencionados estudos [...].

A chamada “Escola do Recife”, denominação dada ao curso de direito quando da sua transferência de Olinda para Recife no ano de 1854, em Pernambuco, “marcou o início o

²¹³ Adentrando à história dos cursos jurídicos, a cartilha evidencia que: “Na sessão de 12 de maio de 1826, por indicação do deputado Lúcio Soares Teixeira de Gouveia, a Câmara reabriu os debates sobre o estabelecimento do ensino superior no Brasil. Três meses depois, a Comissão de Instrução Pública apresentou a redação final de um projeto de lei que criava dois cursos jurídicos, um em São Paulo e outro em Olinda, provisoriamente regulados pelos Estatutos do Visconde da Cachoeira. Aprovado pela Câmara em 31 de agosto, o projeto foi remetido ao Senado, que o aprovou no dia 4 de julho do ano seguinte”.

²¹⁴ “O Museu da Justiça - Centro Cultural do Poder Judiciário (CCMJ), no cerne de sua nova identidade, visa otimizar, fortalecer e engrandecer a missão de "preservar e difundir a memória do Judiciário e de cultivar e disseminar, por meio da cultura e da arte, valores de justiça, contribuindo com a pacificação social". Nessa nova visão, cultura e arte andam de braços dados com a memória e a história institucionais, aliando a vanguarda da aquisição do conhecimento - cultural e artístico - ao embasamento histórico, necessários ao pleno entendimento da evolução da Justiça e da Sociedade”. (MUSEU DA JUSTIÇA, 2010, p. 01)

processo de intensificação cultural idealizado por Tobias Barreto”²¹⁵ que, nos anos de 1860 a 1870, criou um movimento que se baseava numa socialização do pensar jurídico da época, visando um processo de humanização dos estudantes, por meio do estudo de outras ciências sociais. É necessário destacar o fato de que “a beca e o diploma de bacharel em Direito eram restritos aos membros das famílias nobres”²¹⁶, os bacharéis integravam a casta da elite brasileira.

No período imperial, a “Reforma Couto Ferraz”, que assim ficou conhecida por meio da publicação do Decreto n° 1.386, de 28 de abril de 1854, promoveu a inserção de novos Estatutos aos Cursos Jurídicos com a tendência conservadora, que consolidou o ensino do Direito Romano e do Direito Administrativo e introduziu as disciplinas Hermenêutica Jurídica, Processo Civil e Criminal e Prática Forense²¹⁷.

A permissão para que a associação de particulares pudesse fundar cursos onde se ministrassem as matérias dos programas dos cursos superiores do Império foi destaque na chamada “Reforma Leôncio de Carvalho” (Decreto n° 7.247, de 19 de abril de 1879) que instituiu o ensino por instituições (faculdades livres) que poderiam, inclusive, conferir graus acadêmicos.

A autorização de instalar faculdades de direito particulares e estaduais, de acordo com a levantamento histórico registrado pelo Museu da Justiça, tornou efetiva a liberdade de ensino, fato este que determinou o fim do monopólio de São Paulo e Recife²¹⁸.

No processo de evolução do ensino jurídico no Brasil, na primeira república, ficou registrada a aprovação do regulamento das instituições de ensino jurídico dependentes do Ministério da Instrução Pública, exposta no Decreto n° 1.232- H, de 2 de janeiro de 1891, ficou conhecida como a “Reforma Benjamin Constant”, que subdividiu o ensino jurídico em três cursos: o de Ciências Jurídicas, o de Ciências Sociais e o de Notariado. A Lei n° 314, de 30 de novembro de 1895 manteve apenas o curso de Ciências Jurídicas.

O ensino jurídico brasileiro sempre foi destaque em diversas legislações, a exemplo do Decreto n° 8.659/1911, que foi conhecido como a “Reforma Rivadavia Corrêa” e que

²¹⁵ CARVALHO, Raphael Franco Castelo Branco; CUNHA, Isaac Rodrigues. **Apontamentos históricos da crise do ensino jurídico brasileiro**. CONPEDI. 2014. p. 97. Disponível em: <<http://publicadireito.com.br/publicacao/ufsc/livro.php?gt=137>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

²¹⁶ TASSIGNY, Monica Mota; PELLEGRINI, Bruna Lustosa. **Educação jurídica “oabetizada”**: os reflexos do ensino juspositivista para a formação do advogado no Brasil. *Quaestio Iuris*. vol. 11, n°. 04, Rio de Janeiro, 2018. P. 2424. DOI: 10.12957/rqi.2018.31549. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/31549>>. Acesso em 19 jan. 2021.

²¹⁷ RIO DE JANEIRO. **Museu da Justiça** - Centro Cultural do Poder Judiciário – CCMJ. *Museusbr*. p. 10. Disponível em: <<http://museus.cultura.gov.br/espaco/6247/#/tab=tab-mais>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

²¹⁸ Idem ao item 217, p. 12.

estabeleceu uma transformação na estrutura curricular dos cursos jurídicos, aprovando o regulamento das faculdades de Direito. A Reforma instituiu o exame de ingresso acadêmico para todos os cursos, inclusive os livres²¹⁹.

Registra-se da referida reforma Rivadavia, a inclusão da disciplina Enciclopédia Jurídica, que tinha por característica tentar “reduzir o saber jurídico a esquemas lógicos, com a proposta de referendar a memorização de conteúdo”²²⁰.

Cabe destaque o Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, instituído durante o período da reforma atribuída à Lei Carlos Maximiliano (1915), e que coube a reorganização do ensino secundário e superior na República, definindo a composição do corpo docente dos institutos (artigo 36, Decreto 11.530/1915). Restabeleceu, ainda, a seriação do curso jurídico em cinco anos e o retorno da cadeira de Filosofia do Direito, em substituição à de Introdução ao Estudo do Direito.²²¹

O mencionado Decreto nº 11.530/1915 não pontua sobre o desenvolvimento pedagógico específico à condução do processo de ensino-aprendizagem por parte desses mesmos docentes, embora, no seu artigo 37, oriente para que o professor catedrático²²² possa elaborar o programa do seu curso e submetê-lo para a aprovação da Congregação.

No período pós-revolução de 1930 foi destaque a “Reforma Francisco Campos”, com o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, considerado o Estatuto das Universidades Brasileiras que foi o mais significativo marco da educação nacional, ao promover a integração do ensino jurídico na estrutura universitária, adaptando-o às necessidades do Brasil, que se transformava em uma nação industrial e moderna.²²³

Seguindo a esteira das mudanças propostas pela “Reforma Francisco Campos”, o Decreto nº 19.852/1931 dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, que foi escolhida para ser o modelo das universidades brasileiras e, nesse contexto, implementou a reforma do ensino jurídico, voltada predominantemente para a organização curricular.²²⁴

O registro mais significativo do citado Decreto nº 19.852/1931 foi o desdobramento do curso de Direito em dois: um de bacharelado e outro de doutorado, este último com a exigência de defesa de tese, a partir dos estudos mais aprofundados de investigação comparada. Ressalte-

²¹⁹ RIO DE JANEIRO. **Museu da Justiça** - Centro Cultural do Poder Judiciário – CCMJ. Museusbr. Disponível em: <<http://museus.cultura.gov.br/espaco/6247/#/tab=tab-mais>>. Acesso em: 16 fev. 2021. p. 13.

²²⁰ NADER, Paulo, **Introdução ao Estudo do Direito**. 34. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2012, p. 67.

²²¹ RIO DE JANEIRO. **Museu da Justiça** - Centro Cultural do Poder Judiciário – CCMJ. Museusbr. p. 10. Disponível em: <<http://museus.cultura.gov.br/espaco/6247/#/tab=tab-mais>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

²²² “Art. 41. Os professores catedráticos e os substitutos serão vitalícios desde o dia da posse e exercício”. (Decreto nº 11.530/1915)

²²³ Idem ao item 221, p. 14.

²²⁴ Idem ao item 221, p. 14.

se que a Faculdade de Direito da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro tornou-se a instituição de ensino jurídico superior que mais acompanhou o processo evolutivo das ciências jurídicas no Brasil (ver *figura 4*, abaixo).



Figura 4 – Processo Evolutivo Ciências Jurídicas. **Fonte:** Caderno de Exposições – Museu da Justiça CCMJ

Após as reformas referidas, a função social do ensino jurídico se notabilizou por “dar continuidade aos currículos ideologicamente preparados à luz do Estado Liberal”²²⁵. Nesse panorama, ainda segundo este autor, verificou-se a estagnação no avanço da formação pedagógica da docência, limitados ao ato de exposição oral de conteúdo, os docentes expunham-se como meros reprodutores do conhecimento, sob o isolamento do paradigma científico positivista.

Acompanhando esse viés crítico, ressalta-se, àquele momento histórico, sobre a construção de uma “estrutura metodológica deficiente e a formação privatista das grades curriculares”²²⁶, fatores determinantes para a reprodução da ideologia liberal na formação dos operadores do Direito.

²²⁵ MARTINEZ, Sérgio Rodrigues. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. 2003. p. 06. Disponível em: <<https://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>>. Acesso em: 29 jun.2020.

²²⁶ MORAES, Patrícia Regina de; SOUZA, Indira Coelho de; PINTO, Denise Almada de Oliveira; ESTEVAM, Sebastião José; LIMA, Alessandra da Silva. O Ensino Jurídico no Brasil. **Revista Eletrônico Unifia**. 2014. p. 04. Disponível em: <http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/direito_foco/artigos/ano2014/ensino_juridico.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

As críticas sobre o isolamento do conhecimento jurídico, aliado à metodologia meramente de transmissão do conhecimento, são fatores como sendo uma constância "industrial", semelhante ao padrão da "fábrica" de montagem dos antigos "Ford T", em alusão ao modelo "fordista" de produção industrial em série.²²⁷

Diante de um cenário de necessárias mudanças, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fixou as linhas gerais e bases da educação nacional, tendo, a citada lei, sido revogada posteriormente pela Lei 9.394/1966. Enquanto vigente, a referida Lei de Diretrizes possibilitou a criação de cursos de graduação, pós-graduação e especialização (art. 69), e foi taxada como sendo um marco para a supervalorização do tecnicismo, promovendo a fragmentação e a especialização do conhecimento: (sem grifos no original)

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: (Revogado pelo Decreto-Lei nº 464, de 1969)

a) de **graduação**, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;

b) de **pós-graduação**, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;

c) de **especialização**, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.

O Parecer nº 215, de 1962, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, implantou novo currículo para os cursos jurídicos brasileiros. Sem alterar a estrutura vigente, os cursos mantêm a rigidez estrutural e a duração de cinco anos se mantiveram, “sob um leque de disciplinas estritamente dogmáticas”²²⁸.

Em decorrência do autoritarismo estatal decorrente do Golpe Militar de 1964, estabeleceu-se significativas alterações na estrutura dos cursos de Direito, que passou a “direcionar-se à formação de técnicos para dar suporte ao crescimento econômico do país”²²⁹,

²²⁷ MARTINEZ, Sérgio Rodrigues. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. 2003. p. 08. Disponível em: <<https://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>>. Acesso em: 29 jun.2020.

²²⁸ TASSIGNY, Monica Mota; PELLEGRINI, Bruna Lustosa. **Educação jurídica “oabetizada”**: os reflexos do ensino juspositivista para a formação do advogado no Brasil. *Quaestio Iuris*. vol. 11, nº. 04, Rio de Janeiro, 2018. p. 2424. DOI: 10.12957/rqi.2018.31549. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/31549>>. Acesso em 19 jan. 2021.

²²⁹ MARTINEZ, Sérgio Rodrigues. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. 2003. p. 07. Disponível em: <<https://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>>. Acesso em: 29 jun.2020, p. 07.

momento histórico que ficou conhecido como o “milagre brasileiro”²³⁰. No período da ditadura militar, o “bacharel em Direito terminava a graduação numa instituição que tinha como finalidade preparar quadros para melhor servir ao poder, independentemente de como ele funcionasse em relação à sociedade”²³¹.

Vivenciou-se naquele período de 1964, aquilo que ficou definido como sendo a “técnica aliada ao controle do pensamento crítico, como o referencial a ser seguido”²³², haja vista, as prerrogativas das leis de mercado e a manutenção da ordem perante o aparato estatal autoritário. O modelo de ensino praticado era como um “processo de naturalização do autoritarismo”²³³, no qual o bacharel se enquadrava para o exercício da lógica da banalidade do mal.

A década de 1960 ficou marcada pela necessidade de formação de novos técnicos jurídicos, destacando-se o fato de que “o programa de formação nos cursos de Direito sofreu alteração para uma perspectiva técnico-profissional”²³⁴, desconsiderando a formação humanística, social e política do seu bacharel. O ensino jurídico no Brasil confirmou o advento de novas pedagogias liberais que influenciaram diversas áreas do ensino, a exemplo da chamada “nova escola”. Ressalte-se que as mudanças ocorridas no campo das metodologias “não foram suficientemente intensas para gerar reflexos na dinâmica pedagógica do ensino jurídico”²³⁵.

Diante da “pureza” científica positivista e do fechamento ao mundo acadêmico, o ensino jurídico se “concentrava na reprodução do conhecimento, gerando por si só uma esfera de proteção e isolamento”²³⁶, tornando-se alvo das críticas aqui reproduzidas. Registre-se o fato de que houve um choque entre as metodologias pedagógicas do ensino jurídico, “ditas tradicionais, e aqueles que defendiam as mudanças da *Escola Nova*”²³⁷, e como era de se esperar, o mercado profissional ditou mais uma vez as regras.

²³⁰ “Milagre Econômico ou “milagre econômico brasileiro” corresponde ao crescimento econômico ocorrido no Brasil entre os anos de 1968 a 1973. Esse período foi caracterizado pela aceleração do crescimento do PIB (Produto Interno Bruto), industrialização e inflação baixa. Contudo, por trás da prosperidade, houve o aumento da concentração de renda, corrupção e exploração da mão de obra”. (BEZERRA, 2018, p. 03).

²³¹ LIMA, Danilo Pereira Lima; NEVES, Isadora. **Ensino jurídico deve assumir compromisso com a defesa do Estado de Direito**. Consultor Jurídico. 2018. p. 04. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2018-mai-26/diario-classe-compromisso-ensino-juridico-defesa-estado-direito>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

²³² MARTINEZ, Sérgio Rodrigues. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. 2003. p. 07. Disponível em: <<https://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>>. Acesso em: 29 jun.2020.

²³³ Idem ao item 232, p. 05.

²³⁴ MORAES, Patrícia Regina de; SOUZA, Indira Coelho de; PINTO, Denise Almada de Oliveira; ESTEVAM, Sebastião José; LIMA, Alessandra da Silva. O Ensino Jurídico no Brasil. **Revista Eletrônico Unifia**. 2014. p. 08. Disponível em: <http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/direito_foco/artigos/ano2014/ensino_juridico.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

²³⁵ Idem ao item 234, p. 05.

²³⁶ MARTINEZ, Sérgio Rodrigues. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. 2003. p. 10. Disponível em: <<https://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>>. Acesso em: 29 jun.2020

²³⁷ MORAES, Patrícia Regina de; SOUZA, Indira Coelho de; PINTO, Denise Almada de Oliveira; ESTEVAM, Sebastião José; LIMA, Alessandra da Silva. O Ensino Jurídico no Brasil. **Revista Eletrônico Unifia**. 2014.

O descompasso do ensino jurídico brasileiro com a realidade social, consequência de um processo centenário de limitações pedagógicas, sempre foi resolvido com inúmeras propostas de “alterações curriculares como bases para um processo de reforma que não alcançava a atividade da docência, prevalecendo a força do tradicionalismo”²³⁸.

O profissional educador, no exercício das suas atividades, não pode reduzir a sua relação com os saberes a uma função de transmissão dos conhecimentos já estabelecidos. O saber docente deve ser definido como “um saber plural, composto pela sua formação profissional, pelos saberes disciplinares e curriculares”²³⁹, estes últimos respaldados nos discursos, objetivos, conteúdos e métodos definidos pela instituição escolar.

Relevante para a proposta de reflexão sobre esta abordagem, cabe destacar que, no cenário democrático pós 1988, percebeu-se o fato de que a visão positivista do ensino jurídico contrariava a proposta de uma educação direcionada aos princípios e preceitos, antevisto de forma plural, e evidenciados pela necessidade de reflexão e de análise das questões jurídicas.

Fator crucial para o direcionamento de uma proposta de alteração no processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Direito, em especial a partir da década de 1980, foi a proliferação de cursos jurídicos no Brasil. Nessa década 1980, marcada pela transição do modelo político ditatorial para um período de redemocratização, “estávamos à era da cibernética, das tecnologias da informação e da globalização, que exigiam do advogado uma visão mais ampliada dos fenômenos sociais e das atividades forenses”²⁴⁰.

Vários questionamentos são levantados sobre a qualidade acadêmica praticada pelos inúmeros cursos de Direito existentes no país e, diversas são as críticas sobre o ensino jurídico brasileiro, especialmente, com relação à formação acadêmica do bacharel em Direito. Nos anos 1990 ficou registrado o “aparecimento desordenado e estarrecedor de faculdades de direito que se tornaram um investimento lucrativo”²⁴¹, em detrimento à qualidade desejada na prestação do ensino.

Disponível em:

<http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/direito_foco/artigos/ano2014/ensino_juridico.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020, p. 09.

²³⁸ MARTINEZ, Sérgio Rodrigues. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. 2003. p. 10. Disponível em: <<https://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>>. Acesso em: 29 jun.2020.

²³⁹ TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, p. 15.

²⁴⁰ TASSIGNY, Monica Mota; PELLEGRINI, Bruna Lustosa. **Educação jurídica “oabetizada”**: os reflexos do ensino juspositivista para a formação do advogado no Brasil. *Quaestio Iuris*. vol. 11, nº. 04, Rio de Janeiro, 2018. p. 2429. DOI: 10.12957/rqi.2018.31549. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/31549>>. Acesso em 19 jan. 2021.

²⁴¹ AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 212.

A promoção da percepção crítica e reflexiva sobre o papel do profissional do direito, que potencialize uma postura consciente ante aos conflitos sociais, enfatizada por uma perspectiva transformadora, tanto para a construção da sua autonomia quanto para solidarizar-se com as mudanças necessárias e decorrentes desse processo de inserção e cidadania, são elementos indissociáveis na sua formação.

Com relação ao aumento da oferta de cursos jurídicos no Brasil, chama a atenção para o tema, em números, o fato de que a OAB passou a se preocupar com o quantitativo elevado de cursos autorizados, pois, “no ano de 2018 foram autorizados 322 cursos de direito, com 44.700 vagas anuais, totalizando 1.562 cursos jurídicos em funcionamento no país”²⁴².

O crescente número de cursos de Direito ofertados no Brasil, a partir da década de 1980, provocou uma série de preocupações quanto às possíveis consequências decorrentes dessa expansão, em especial, os questionamentos relativos à qualidade acadêmica desses mesmos cursos. Nesse cenário, a interferência da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) para o processo de melhor qualificação do profissional da advocacia é destaque, confirmando sobre a necessidade da submissão do bacharel que se habilita à advocacia, ao Exame da Ordem.

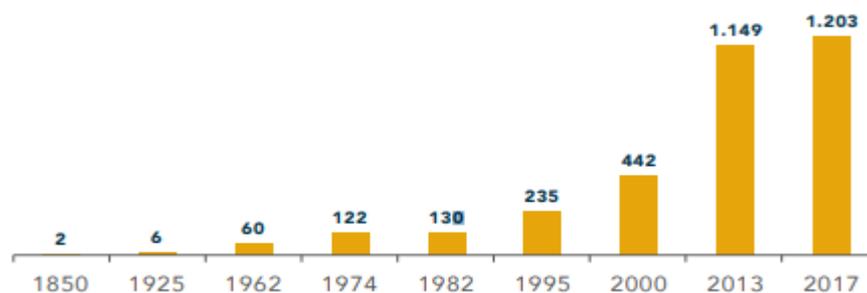
Procurar compreender sobre a interferência da OAB no processo de formação do bacharel do direito à luz da legislação, que é pertinente ao ensino jurídico, situará melhor a proposta da pesquisa quanto ao seu objeto de discussão que perpassa pelas práticas docentes nesse cenário formativo do educando, sob as práticas dialógicas de autonomia. Reservou-se no tópico seguinte a abordagem sobre o papel da OAB nesse contexto.

O grande questionamento da OAB está na medida da qualidade do ensino jurídico em todo o país, no ano de 2019, o número de instituições autorizadas pelo MEC para ministrarem cursos de direito alcançou o total de 1.714. A *figura 5* (abaixo) retrata sobre o processo evolutivo de criação dos cursos de direito, desde 1850 ao ano de 2017.²⁴³

²⁴² CAVAZZOLA JUNIOR, Cesar Augusto. **OAB requer ao MEC a suspensão de novos cursos jurídicos**. Jan/2019. Locus. p. 02. Disponível em: <<https://www.locusonline.com.br/2019/01/30/novos-cursos-juridicos/>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

²⁴³ FREITAS, Hyndara. **Brasil tem mais de 1.500 cursos de Direito, mas só 232 têm desempenho satisfatório**. Exame da Ordem em Números. 2020. p. 02. Disponível em: <<https://www.jota.info/carreira/brasil-tem-mais-de-1-500-cursos-de-direito-mas-so-232-tem-desempenho-satisfatorio-14042020>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FIGURA 6 | EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE CURSOS DE DIREITO NO BRASIL



Fonte: Elza Maria Tavares Silva (2000).* Sinopses Estatísticas - Censo da Educação Superior - Inep/MEC.
Elaboração: FGV.

Figura 5 - Processo evolutivo de criação dos cursos de direito. Fonte: Freitas (2002)

Registra-se que, pós Constituição Federal de 1988, o processo de democracia e humanização no trato dos conflitos sociais passou a exigir uma formação multicultural, transdisciplinar e com a perspectiva crítica e reflexiva no profissional do Direito, provocando mudanças na prática do ensino jurídico. Essa mudança de postura necessária à compreensão do mundo, dos seus movimentos sociais, políticos e culturais, provocou a interferência direta da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) sobre o controle de qualidade do ensino jurídico nas universidades do país, reitere-se.

O excesso de preocupação da OAB decorria (e decorre) dos baixos índices de aprovação dos bacharéis no Exame da Ordem e dos seus reflexos na formação do mercado de trabalho na advocacia. É fato que “o ensino jurídico se encontra em meio a uma crise didático-pedagógica, pois, continua sendo trabalhado com base na mera transmissão dos conteúdos”²⁴⁴, gerando, no máximo, a reprodução do conhecimento sem desenvolver no aluno a consciência crítica necessária para refletir sobre os temas discutidos.

Nessa perspectiva, cabe destacar a importância da formação continuada do docente e do seu papel no processo de autonomia do educando. O educador democrático, no exercício da sua prática docente, tem “o dever de provocar a capacidade crítica do educando, despertando a sua curiosidade”²⁴⁵, transformando-o em real sujeito da construção e reconstrução do saber ensinado, e a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência.

²⁴⁴ MORAES, Patrícia Regina de; SOUZA, Indira Coelho de; PINTO, Denise Almada de Oliveira; ESTEVAM, Sebastião José; LIMA, Alessandra da Silva. O Ensino Jurídico no Brasil. **Revista Eletrônico Unifia**. 2014, p. 09. Disponível em: <http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/direito_foco/artigos/ano2014/ensino_juridico.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

²⁴⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 55.

As críticas históricas aos modelos de ensino-aprendizagem no Direito são direcionadas ao fato de que as questões didático-pedagógicas que objetivam uma formação plural, são discutidas em segundo plano e que, em regra, interferem diretamente na inaptidão de bacharéis ao exercício profissional. Faz-se necessário tecer considerações quanto à estrutura curricular da grande maioria dos cursos de direito, que refletem um ensino jurídico deficitário, pois, “não é propiciado aos bacharéis todo o conhecimento necessário e não atende aos requisitos mínimos para a formação profissional e humanística do operador do Direito”²⁴⁶.

Diversos questionamentos sobre o fato de que esses bacharéis irão competir num mercado de trabalho saturado, anunciam uma crise de identidade dos cursos de direito, que, desprovidos de criatividade, sucumbem à prevalência do processo de ensino que privilegia a memorização sobre a capacidade de crítica e reflexão na leitura dos conflitos rotineiros da sociedade. É crucial destacar que a “proliferação descriteriosa de cursos e Faculdades de Direito, aliada à má qualidade da educação jurídica brasileira comprometeram o diploma em Direito como documento exteriorizador e atestador de aptidão e qualificação profissionais”²⁴⁷, fato esse que agrava ainda mais o quadro deficitário da proposta humanista do curso.

Outros pontos igualmente negativos e relevantes são ressaltados no modelo do ensino jurídico praticado, como por exemplo, a “pouca capacidade de reflexão dos muitos estudantes que ingressam no ensino jurídico”²⁴⁸. Faltam-lhes leitura e o domínio da linguagem que se fazem primordiais para a atuação no campo jurídico, além do fato de que, a maior parte dos professores dos cursos de Direito não são, especificamente, do magistério, comprometendo a qualidade dos requisitos técnicos para uma docência pautada na prática de ensino superior, ressaltando-se que os professores da área do direito, “atuam como repassadores de leis e não como cientistas e pedagogos do direito”²⁴⁹.

O despertar da curiosidade a partir da reflexão aguda sobre a leitura de mundo, o incentivo à criticidade consciente, extraída do processo permanente de autonomia do educando são elementos de pouco destaque na rotina docente da grande maioria dos cursos jurídicos do

²⁴⁶ JACOB, Muriel Amaral; SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. Os reflexos da qualidade do ensino jurídico pelo exame da Ordem dos Advogados do Brasil. *Ciências Sociais Aplicadas em Revista*. UNIOESTE/MCR. v. 13. n. 24. 2013. p. 158. ISSN 1679-348X. Disponível em: <<https://www.denem.org.br/wp-content/uploads/2020/11/OS-REFLEXOS-DA-QUALIDADE-DO-ENSINO-JURIDICO-PELO-EXAME.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

²⁴⁷ Idem ao item 246, p. 164.

²⁴⁸ FLORENCIO FILHO, Marco Aurélio Pinto; DENARDI, Eveline Gonçalves. A qualidade do ensino jurídico no Brasil: algumas transformações necessárias. *Revista do Direito*. Santa Cruz do Sul. v. 3. n. 56. p. 106-118. set/dez. 2018. p. 111. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/228498569.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

²⁴⁹ AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 212.

país. O interesse, o vigor, a curiosidade dos alunos são esquecidos, na razão direta do seu avanço no curso e, essa perspectiva é explicada sob o seguinte raciocínio:

Aos poucos, na medida em que galgam outros patamares do curso, passam a se ensimesmar, a perder seu afã transformador, abandonando a informalidade criativa e adotando uma indumentária padronizada, uma linguagem estandardizada, marcada por uma retórica ultrapassada, sendo seus sonhos abandonados e substituídos por desejos curtos de passar em concursos ou pertencer a exitosas bancas de advogados para ganhar dinheiro e conquistar a tão decantada segurança burguesa.²⁵⁰

Como docente da área jurídica, testemunho com tristeza, na minha lide diária, esse processo de transformação às avessas dos alunos, percebido desde as mudanças nos olhares dos educandos: “seus olhos já não têm mais brilho, sua criatividade desapareceu como habilidade de urdir soluções novas, [...]”²⁵¹.

Insisto, diariamente, na mudança desse diagnóstico e, para isso, me movo em esperanças incansáveis, partindo da provocação mais simples e que está à disposição de todo educador: o estímulo ao diálogo. O verdadeiro diálogo se configura no “estímulo à pergunta, à reflexão crítica sobre a própria pergunta”²⁵², observando-se o fato de que essa relação docente e discente é dialógica.

Sobre a importância de um diálogo mais estreitado entre professor e aluno, aluno e professor, é possível entender que não há um sem o outro, pois, os dois se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os definem, não se reduzem à condição de objeto, um do outro, afinal, para o citado autor, quem “ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”²⁵³.

A provocação dialógica em sala de aula fomenta a assunção de um protagonismo compartilhado entre o professor e o aluno, alicerçando a construção da autonomia do discente. Importa, nessa perspectiva, incentivar o aluno a “assumir-se como sujeito ativo da produção do saber”²⁵⁴, sendo essencial o fato de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

²⁵⁰ AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 186.

²⁵¹ Idem ao item 250, p. 186.

²⁵² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 43-44.

²⁵³ Idem ao item 252, p. 83.

²⁵⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 115.

Outros aspectos, que são de suma relevância para uma mudança urgente do cenário acadêmico nos cursos jurídicos, estão ligados à “própria estruturação pedagógica obsoleta, à lotação das salas de aula, à pouca exigência acadêmica docente e discente”²⁵⁵. São aspectos que tendem a transformar os cursos em formadores de despachantes, que operam com as normas sem a devida profundidade, usando seu fraco bom senso, já que não tratam os comandos normativos com um mínimo de rigor e habilidade. Essa fragilidade dos cursos traz como consequência o fato de que “os professores só trabalhem com textos, com doutrinas ultrapassadas e preconceitos camuflados”²⁵⁶.

O exercício do direito é um meio para o alcance da finalidade pretendida, mas, não pode manter-se no meio do caminho, paralisado, desprovido da motivação necessária às transformações sociais e resolução de conflitos que o justifica, pela simples ausência, tanto de uma educação progressista²⁵⁷ que deve ser praticada pelo docente, quanto pelo aluno, ao manter acesa a sua curiosidade inquietante. Toda prática educativa libertadora valoriza “o exercício da vontade, o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos e do sentido ético da presença humana no mundo como possibilidade, substantivamente esperançosa”²⁵⁸.

A pesquisa não tem o intuito de generalizar a apatia da estruturação pedagógica dos cursos jurídicos, pois, sempre caberão ressalvas às exceções, mas, estas não têm a representatividade suficiente para sustentar a afirmação de que já vivenciamos uma mudança de perspectiva desejável. Embora a citada apatia ganhou espaço, e “esse conceito se alastrou nas universidades, ignorando que o Direito é, antes de tudo, um acontecimento cultural”²⁵⁹. Fundamentalmente filosófico, sociológico e antropológico, o curso jurídico não se reduz à especialidade de prática forense.

Os conceitos elementares de um ensino tradicional e conexo ao positivismo que construíram o perfil do curso de Direito, durante esses mais de cento e noventa anos da criação dos cursos jurídicos no Brasil, afetam a natureza científica que possa ser adjudicada ao Direito

²⁵⁵ AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 186.

²⁵⁶ Idem ao item, 255, p. 185.

²⁵⁷ “Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador” (FREIRE, 2019a, p. 68)

²⁵⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000i, p. 23.

²⁵⁹ FLORÊNCIO FILHO, Marco Aurélio Pinto; DENARDI, Eveline Gonçalves. A qualidade do ensino jurídico no Brasil: algumas transformações necessárias. **Revista do Direito**. Santa Cruz do Sul. v. 3. n. 56. p. 113. set/dez. 2018. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/228498569.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

e, no âmbito do ensino, induzem a uma formação do educando sem a capacidade de fazer críticas²⁶⁰ e, por muitas vezes, afastada da realidade.

A proposta para uma metodologia dialógica que potencialize o respeito aos saberes do educando, que compreenda a necessidade da apreensão da realidade como um elemento transformador de “dentro para fora” dos muros da universidade, despertando na curiosidade do aluno o processo de autonomia para a construção compartilhada do conhecimento são instrumentos possíveis para as mudanças na metodologia para as práticas de ensino-aprendizagem nos cursos de direito como um todo. É o papel da educação e do educador, de forma imperativa, “evidenciar ao aluno de Direito como gerar a conscientização de sua função social de agente jurídico, de maneira que os estudantes não devem, apenas, entrever os seus interesses, que anseiam quando concluírem o curso”²⁶¹.

É importante promover um ambiente em que o aluno, futuro bacharel, sinta-se confortavelmente inspirado ao envolvimento, ao diálogo e especialmente, ao despertar de uma consciência crítica que inspire uma nova cultura jurídica, amplamente desenvolvida sob critérios de cientificidade, de pesquisa e de humanização em relação a sociedade desigual em que vive. A habilidade do ser humano está ligada à sua capacidade de resolver problemas em relação às subjetividades na leitura de mundo, para isso “a educação não deve trazer fórmulas prontas, epistemes paralisadas e o ensino de noções prescritivas”²⁶², pois, tenderão a cercear a curiosidade e o enfrentamento do mundo.

O despertar crítico num mundo de desigualdades acentuadas (também) pela exclusão digital, torna-se o ponto de evolução para o combate às formas de exploração do novo capitalismo cognitivo, que está definido como semiocapitalismo²⁶³, inspirando a autonomia do sujeito produtivo, sob a ficção de que o indivíduo é dono de si.

A pesquisa dedicará um tópico para a percepção sobre a sociedade do capital cognitivo que tem grande influência para a formação da autonomia consciente do educando, sob os

²⁶⁰ “A transformação deve acontecer antes na cultura jurídica. Profissionais do Direito, pesquisadores, professores e estudantes devem edificar, por meio de um novo aspecto da natureza do conhecimento, uma cultura jurídica crítica e lógica, capaz de examinar os fundamentos de legitimidade e o efeito das regras positivadas e da jurisprudência dos tribunais, apartando qualquer caráter dogmático quanto aos elementos estudados e distinguindo, no Direito, seu papel transformador”. (FLORENCIO FILHO e DINARDI, 2018, p. 114).

²⁶¹ FLORENCIO FILHO, Marco Aurélio Pinto; DENARDI, Eveline Gonçalves. A qualidade do ensino jurídico no Brasil: algumas transformações necessárias. Revista do Direito. Santa Cruz do Sul. v. 3. n. 56. p. 115. set/dez. 2018. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/228498569.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

²⁶² AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 21.

²⁶³ “[...] sistema econômico que baseia sua dinâmica na produção de sinais, é uma fábrica de infelicidade”. (BERARDI, 2003, p. 30)

aspectos da liberdade, da flexibilidade tempo-espço, nomadismo e felicidade, produtividade e exploração.

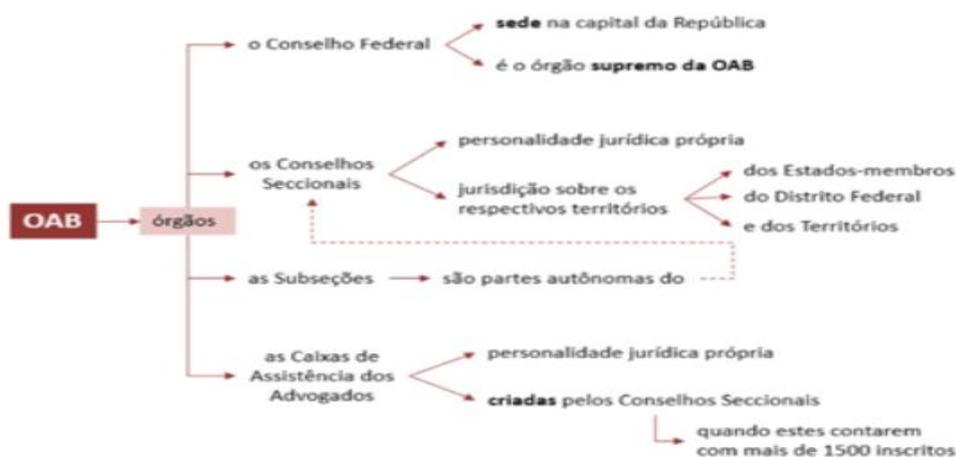
A prática de ensino-aprendizagem mais simples pode ser o diferencial desejado para alavancar sensíveis mudanças para o exercício da sensibilidade criativa. Por meio do diálogo, professor e educando poderão testemunhar a co-criação que transforma um, outro e outros, na forma de uma educação libertadora.

3.2 A QUALIDADE DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E O PAPEL DA O.A.B.

A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) surgiu em 1930, instituída por força do art. 17 do Decreto n.º 19.408, de 18 de novembro de 1930, assinado por Getúlio Vargas, chefe do Governo Provisório, e referendado pelo ministro da Justiça Osvaldo Aranha, estabelecendo no seu artigo 17:

Art. 17. Fica criada a Ordem dos Advogados Brasileiros, órgão de disciplina e seleção da classe dos advogados, que se regerá pelos estatutos que forem votados pelo Instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros, com a colaboração dos Institutos dos Estados, e aprovados pelo Governo.

De forma sucinta, expõe-se o organograma funcional do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, pautado nos termos da Lei 8.906/1994, com o objetivo de evidenciar sobre a atuação das suas Comissões, em especial, a Comissão Nacional do Exame de Ordem e a Comissão Nacional de Educação Jurídica (ver *figura 6*, abaixo).



CONSELHO FEDERAL DA OAB

Figura 6 - Estrutura Organizacional da OAB. Fonte: <https://jus.com.br/artigos/83076/estrutura-organizacional-da-oab>

A Comissão Nacional de Exame de Ordem (CNEOR) atua como órgão consultivo e de assessoramento da Diretoria do Conselho Federal da OAB e mantém na sua estrutura a Coordenação Nacional do Exame de Ordem unificado (CONEOR) que tem a competência designada para organizar o Exame de Ordem, elaborar o edital e zelar por sua boa aplicação, acompanhando e supervisionando todas as etapas de sua preparação e realização.²⁶⁴

Na página eletrônica do Exame de Ordem da OAB nacional - <https://examedeordem.oab.org.br> – estão disponíveis as informações sobre a composição da comissão e coordenação nacionais do exame, o calendário de realização dos exames, os editais e avaliações já realizados, um espaço para perguntas, dados estatísticos que evidenciam sobre o desempenho nacional por instituição de ensino (desempenho por IES e Campus), além de um campo destinado à ouvidoria e legislações pertinentes.

Proposições e atos deliberados pela presidência do Conselho Federal da OAB, relativos ao Exame de Ordem podem, igualmente, ser acessados no conteúdo da página eletrônica do Exame de Ordem. A criação da Coordenação Nacional de Exame de Ordem ocorreu por ato deliberativo do CFOAB, por meio do Provimento nº 144/2011, que prediz no seu artigo 2º:

DA COORDENAÇÃO NACIONAL DE EXAME DE ORDEM

Art. 2º É criada a Coordenação Nacional de Exame de Ordem, competindo-lhe organizar o Exame de Ordem, elaborar-lhe o edital e zelar por sua boa aplicação, acompanhando e supervisionando todas as etapas de sua preparação e realização. (NR. Ver Provimento n. 156/2013)

O provimento nº 144/2011 definiu também a finalidade da CONEOR e da Comissão Nacional de Educação Jurídica, dispondo no artigo 3º que: “À Comissão Nacional de Exame de Ordem e à Comissão Nacional de Educação Jurídica compete atuar como órgãos consultivos e de assessoramento da Diretoria do CFOAB”.

O Exame de Ordem foi criado formalmente em 1963, passando a ser “um requisito obrigatório, a partir de 1994, para a obtenção do registro profissional ao exercício da advocacia”²⁶⁵. A sua importância para o delineamento no formato dos cursos jurídicos fortaleceu a criação de critérios objetivos para uma formação acadêmica, direcionada à preparação do discente do Direito ao exame da Ordem.

²⁶⁴ BRASIL. Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB). Disponível em: <<https://www.oab.org.br/>>. Acesso em: 10 dez.2021.

²⁶⁵ BORGES, Bruna. **Exame da OAB sofreu mudanças por causa do aumento de bacharéis**. Educação. UOL. p. 02. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/08/15/exame-da-oab-sofreu-mudancas-por-causa-do-aumento-de-bachareis.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

O referido Exame passou a ser realizado de forma unificada pelas seccionais estaduais da OAB em abril de 2007. Nesse ano de 2007, foram dezessete seccionais que aderiram ao exame unificado e, somente no ano de 2009 todas as seccionais aderiram à realização unificada do Exame da Ordem.²⁶⁶

O Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB), 10 de novembro de 2009, publicou o Provimento nº 136/2009, que estabeleceu novas normas e diretrizes para a aplicação do Exame de Ordem em âmbito nacional. Nos termos da Lei nº 8.906/1994, o art. 1º do Provimento, reafirma que: “a aprovação em Exame de Ordem constitui requisito para admissão do bacharel em Direito no quadro de advogados”.²⁶⁷

A Lei nº 8.906/1994, que dispõe sobre o Estatuto da Advocacia, estabelece no seu artigo 8º, Capítulo III²⁶⁸, a exigência da aprovação em Exame da Ordem como requisito necessário para a inscrição como advogado e o conseqüente exercício da profissão. O controle de qualidade do ensino jurídico nas universidades brasileiras passou, gradativamente, a ser uma incumbência da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

Na Portaria nº 05/1995²⁶⁹ do Conselho Federal da OAB, que dispõe sobre os critérios e procedimentos para a manifestação da OAB nos pedidos de criação e reconhecimento de cursos jurídicos, trata nos seus artigos sobre os pedidos de criação e reconhecimento dos cursos jurídicos (art. 1º); o atendimento aos requisitos adotados pela Comissão de Ensino Jurídico (CEJOAB) e do Conselho Nacional de Educação (art. 2º); além de estabelecer (arts 3º, 4 e 5º) regras distintas para cada modalidade de Instituição de Ensino (universidade, cursos, estabelecimentos isolados).

Confirma-se na Portaria nº 1.874, de 2 de junho de 2005, expedida pelo Ministério da Educação para a efetivação de uma política criteriosa de supervisão dos cursos jurídicos, possibilitou à OAB a participação nesse processo fiscalizatório (arts 2º e 3º) às instituições de ensino superior jurídico com serviços precários ou com indícios de irregularidades:

²⁶⁶ BRASIL. Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB). Disponível em: <<https://www.oab.org.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

²⁶⁷ BRASIL. Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB). Disponível em: <<https://www.oab.org.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

²⁶⁸ “CAPÍTULO III - Da Inscrição - Art. 8º Para inscrição como advogado é necessário: [...] IV - aprovação em Exame de Ordem” (Lei nº 8.906/1994)

²⁶⁹ “Art. 1º Os pedidos de criação e reconhecimento de cursos jurídicos, encaminhados ao Conselho Federal da OAB, serão apreciados pela Comissão de Ensino Jurídico (CEJ), cujo parecer será submetido à homologação do Presidente do Conselho, na forma dos procedimentos e critérios definidos nesta resolução. Parágrafo único. O Presidente do Conselho Federal, se discordar do parecer, submeterá o pedido ao Conselho Pleno, designando relator.

Art. 2º O projeto para criação e o pedido de reconhecimento do curso jurídico observarão os requisitos adotados pela CEJ e pelo Conselho Nacional de Educação, onde couber”. (Portaria 05/1995 - CFOAB)

Art. 2º A Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, autarquia de regime especial, entidade responsável, por lei, de fiscalizar a profissão regulamentada, **poderá protocolizar junto à Secretaria de Educação Superior - SESu, comunicados sobre a existência de cursos jurídicos** que, por meio de documentos comprobatórios em poder da entidade, **apresentem indícios de irregularidades** ou de condições precárias de funcionamento.

Art. 3º Após análise dos comunicados, de que trata o Art. 2º desta Portaria, a Secretaria de Educação Superior - SESu, por intermédio do Departamento de Supervisão do Ensino Superior - DESUP, constituirá Comissões de Supervisão, **cabendo à Ordem dos Advogados do Brasil - OAB a indicação de seu representante**, a fim de acompanhar os trabalhos das Comissões.

A Portaria nº 147, de 02 de fevereiro de 2007, do Ministério da Educação, que dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em direito e medicina, para os fins do disposto no art. 31, §1º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 e, considerando as peculiaridades acadêmicas dos cursos de graduação em direito e em medicina, que mereceram tratamento constitucional e legal especial, promoveu a inserção de novos elementos para os pedidos de autorização de cursos de graduação em direito que careçam de parecer favorável da Ordem dos Advogados do Brasil (art. 3º).

Vê-se, nas mencionadas portarias expedidas pelo Ministério da Educação que a força fiscalizatória da OAB sobre os pedidos de criação de cursos de direito foi continuamente aplicada. Confirma-se esse fato ao ser-lhe outorgado poderes para a prévia análise dos pedidos e, somente após sua deliberação favorável, a entidade de ensino jurídico se submeterá à autorização do próprio Ministério da Educação para o funcionamento.

O supramencionado Decreto nº 5.773/2006, do Ministério da Educação, revogado pelo Decreto nº 9.235, de 2017, trazia no bojo do seu artigo 28 e parágrafo 2º (com redação alterada pelo Decreto nº 8.754, de 2016), a determinação para que os pedidos de criação dos cursos de graduação em direito fossem submetidos ao Conselho Federal da OAB, previamente à autorização pelo Ministério da Educação: (sem grifos no original)

Art. 28. As universidades e centros universitários, nos limites de sua autonomia, observado o disposto nos §§ 2º e 3º deste artigo, independem de autorização para funcionamento de curso superior, devendo informar à Secretaria competente os cursos abertos para fins de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento, no prazo de sessenta dias.

§ 2º. A oferta de **cursos de graduação em Direito**, Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem, inclusive em universidades e centros universitários, depende de autorização do Ministério da Educação, **após prévia manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil** e do Conselho Nacional de Saúde, respectivamente. (Redação dada pelo Decreto nº 8.754, de 2016)

Nos termos da Portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação, ficou destacada a atuação fiscalizatória da OAB (art. 29, § 1º): (sem grifos no original)

Capítulo IV

Das disposições peculiares aos processos de autorização ou reconhecimento de curso

Art. 29. **Os pedidos de autorização de cursos de Direito**, Medicina, Odontologia e Psicologia sujeitam-se à tramitação prevista no art. 28, §§ 2º e 3º do Decreto nº 5.773, de 2006, com a redação dada pelo Decreto no 5.840, de 2006.

§ 1º **Nos pedidos de autorização e reconhecimento de curso de graduação em Direito, será aberta vista para manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)**, pelo prazo de 60 dias, prorrogável por igual período, a requerimento da OAB.

Por sua vez, a Instrução Normativa CNEJ nº 1 de 06/12/2008, que regulamenta e consolida, no âmbito da Ordem dos Advogados do Brasil, os procedimentos e critérios para manifestação da Comissão Nacional de Ensino Jurídico (CNEJ) acerca de autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento e aumento de vagas para o curso de graduação em Direito, cabendo destaque o parágrafo 2º do artigo 2º, que trata sobre o Projeto Político Pedagógico do curso que pretende a autorização:

Art. 2º A manifestação do Conselho Seccional será emitida pela respectiva Comissão de Ensino Jurídico ou, na sua falta, segundo o que dispuserem as normas regulamentares ou regimentais pertinentes.

§ 2º À CNEJ incumbe solicitar à Instituição de Ensino Superior interessada que apresente, no prazo de 05 (cinco) dias, ao Conselho Seccional competente, cópias do **Projeto Político Pedagógico**, do Plano de Desenvolvimento Institucional e outros documentos julgados necessários.

A pesquisa, nesse ponto da reflexão sobre a atividade fiscalizatória da OAB para a qualidade do ensino jurídico no país, busca evidenciar sobre a efetiva atividade de avaliação dos critérios exigidos para a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, e do aumento de vagas nos cursos jurídicos, chamando a atenção para o seguinte critério: (sem grifos no original)

DOS CRITÉRIOS PARA AUTORIZAÇÃO

Art. 7º [...]

V - **Qualidade da organização didático-pedagógica**, incluindo ensino, pesquisa, extensão, estágio e número máximo de alunos por turma.

Cabe rememorar os termos da Portaria nº 05/1995 (CFOAB), tratada alhures, que não previa a interferência da OAB na fiscalização da “qualidade da organização didático-pedagógica” da instituição jurídica de ensino superior.

Denota-se, portanto, que a OAB, ao analisar o citado critério, “**fiscalizará**”, também, a concepção e objetivos gerais do curso a ser autorizado, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social. A Portaria, ora comentada, enfatiza sobre o processo de interferência da OAB na tentativa de minimizar os reflexos negativos decorrentes da má formação acadêmica dos profissionais operadores do direito no país.

O excessivo número de cursos de direito no país foi a motivação para que o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ingressasse com Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 682), solicitando que o MEC suspenda, liminarmente, a abertura de novos cursos de Direito em instituições privadas, levando em consideração o momento pandêmico ocasionado pela Covid-19.²⁷⁰

A grande preocupação da OAB passou a ser, o baixíssimo desempenho discente no Exame da OAB, resultando na queda vertiginosa e recorrente no índice de aprovação dos bacharéis no Exame da Ordem. Para tanto, pretende a entidade que os critérios para a autorização de novos cursos sejam reformulados e que haja a participação da OAB nesse processo.

Conforme evidenciado alhures, a Lei n. 4.215/1963 estabeleceu, o “Exame da Ordem” como um requisito para a obtenção do registro profissional do bacharel do Direito pretendente à função de advogado. Àquele momento da sua criação, o Exame não era de cunho obrigatório, porém, a partir do início da década de 1994, “o Exame da Ordem passou a ser necessário, como requisito determinante para o exercício da advocacia no Brasil”²⁷¹.

Para melhor situar o cenário da realização do Exame da Ordem (unificado), desde o ano de 2010, a pesquisa traz os seguintes números:

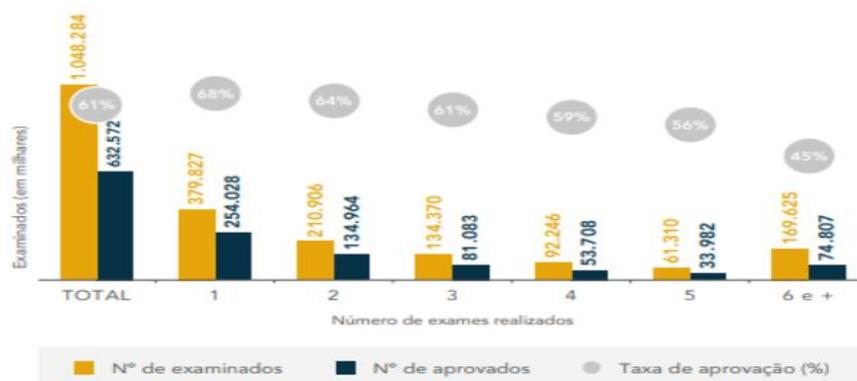
De acordo com o documento, entre as edições II e XXIX do Exame Unificado, realizadas de 2010 até 2019, foram contabilizados 3.555.972 inscritos, uma média de 126.999 inscritos por edição e 380.997 inscritos por ano. Nas 28 edições, 1.077.837 examinandos fizeram a prova e 660.298 em números absolutos (61,26%) foram aprovados²⁷².

²⁷⁰ ANGELO, Tiago. **ADPF 682** - OAB pede que abertura de novos cursos de Direito seja suspensa imediatamente. Consultor Jurídico. maio/2020. p. 02. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2020-mai-08/oab-abertura-novos-cursos-direito-seja-suspensa>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

²⁷¹ LAMACHIA, Claudio. **Serviços/OAB recomenda**. OAB – Conselho Federal. Gestão 2016-2019. p. 02. Disponível em: <<https://www.oab.org.br/servicos/oabrecomenda>>. Acesso em: 09 fev. 2020.

²⁷² TORQUES, Ricardo. **Estatísticas completas do Exame de Ordem da OAB** (atualizado). Estratégia Concursos Públicos. abril/2020. p. 03. Disponível em: <<https://www.estrategiaconcursos.com.br/blog/estatisticas-exame-de>>.

O quadro se torna mais complexo quando se atribuí na pesquisa realizada, o percentual de candidatos que prestam o Exame da Ordem mais de uma vez (reprovados)²⁷³. Na *figura 7* (abaixo) – estão representados os grupos percentuais de candidatos ao Exame da Ordem que realizaram entre 01 (uma) até mais de 06 (seis) tentativas para a aprovação. A consequência desse número de tentativas é a redução no percentual de aprovados que realizaram o Exame mais de uma vez.



Fonte: FGV.

Figura 7 – Grupos Percentuais de Candidatos Exame OAB **Fonte:** Estratégia Concursos Públicos

Frente a esse cenário, restou aos cursos jurídicos um foco maior para a preparação dos seus acadêmicos ao certame da Ordem, que, progressivamente, implementou uma mudança significativa para assegurar a qualidade do ensino jurídico do país.²⁷⁴

De acordo com o Guia do Estudante (2017), o Brasil dispunha, no ano de 2017, um total de 1.240 cursos superiores de Direito, superando a soma total de faculdades de direito no mundo, que chegava a 1.100 cursos. Ressaltando-se, nesses números, o fato de que na década de 1990, os registros apontavam para um total de 260 cursos jurídicos no Brasil.

Noutro quadro apresentado, constante da *Figura 8* (abaixo), que representa o total de Inscritos, de Aprovados e de Taxa de Aprovação Média Seccional da OAB que é também um balizador para a aferição da qualidade dos cursos jurídicos por região do país²⁷⁵.

ordem/#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20documento,e%20380.997%20inscritos%20por%20ano.>.

Acesso em: 19 jan. 2021.

²⁷³ Idem ao item 272, p. 04.

²⁷⁴ BORGES, Bruna. **Exame da OAB sofreu mudanças por causa do aumento de bacharéis**. Educação. UOL. p. 03. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/08/15/exame-da-oab-sofreu-mudancas-por-causa-do-aumento-de-bachareis.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

²⁷⁵ TORQUES, Ricardo. **Estatísticas completas do Exame de Ordem da OAB** (atualizado). Estratégia Concursos Públicos. abril/2020. p. 06. Disponível em: <[ordem/#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20documento,e%20380.997%20inscritos%20por%20ano.>.](https://www.estrategiaconcursos.com.br/blog/estatisticas-exame-de-ordem/#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20documento,e%20380.997%20inscritos%20por%20ano.>.>.</p>
</div>
<div data-bbox=)

Acesso em: 19 jan. 2021.

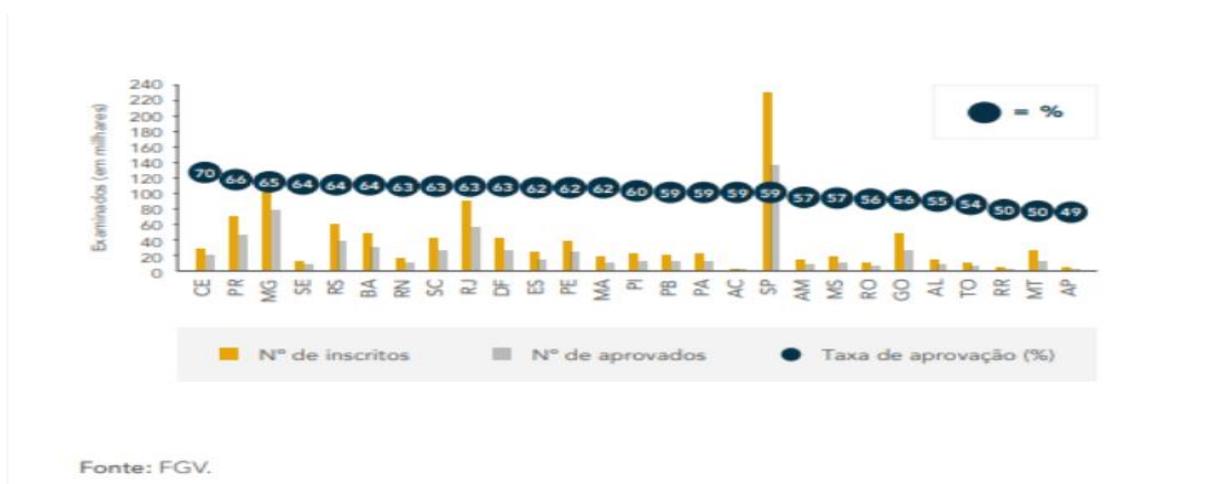


Figura 8 – Taxa de Aprovação Média Seccional da OAB **Fonte:** Estratégia Concursos Públicos

O Exame da Ordem, reitere-se, passou a ser um forte instrumento para aferir a qualidade de ensino jurídico no Brasil, que, por sua vez, influenciou no processo acadêmico dos cursos jurídicos para a preparação dos bacharéis de Direito ao referido Exame, direcionando um novo olhar para as práticas de ensino-aprendizagem que comportassem uma formação jurídica interligada à proposta do referido Exame.

A intervenção da Ordem dos advogados do Brasil (OAB) nos critérios de aferição da qualidade dos cursos jurídicos comprova que há a necessidade de uma releitura sobre esse processo formativo. Porém, ao discutir sobre o aspecto da qualidade do ensino jurídico no Brasil, a OAB protagonizou a alteração dos principais objetivos na formação acadêmica do aluno dos cursos jurídicos, tornando relevante o atual modelo de memorização de conteúdo

Embora não seja o citado certame, o único responsável pela ampliação das práticas pedagógicas de memorização de conteúdo nos cursos jurídicos, as críticas sobre a priorização dessas práticas são inevitáveis. Considerando os números apresentados acima, nos últimos dez anos mais de 660 mil advogados foram aprovados e a quantidade de cursos preparatórios para a preparação dos bacharéis cresceram vertiginosamente.

É evidente que, diante desse cenário, uma reflexão sobre os parâmetros tradicionais aplicados à educação jurídica deve ser pauta obrigatória nas discussões sobre o futuro dos cursos jurídico, pois, percebe-se que há uma acentuada preocupação em fortalecer critérios objetivos para a formação acadêmica do bacharel em direito, direcionada ao exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Havendo ainda, num segundo momento, a preparação do bacharel para ingressar noutras carreiras jurídicas, via aprovação em concursos públicos.

A esse processo em que há a preponderância nos critérios formativos do graduando do curso de direito foi denominado de “educação jurídica **oabetizada**”²⁷⁶ (grifamos), decorrente das transformações das práticas educacionais que o curso de Direito tem adotado, visando à aprovação de seus alunos no Exame da Ordem.

A prática docente realizada para a formação discente nos cursos jurídicos está intimamente ligada à preparação para o Exame de Ordem e essa perspectiva deve ser considerada na análise da prática docente, verificando-se o fato de que “não se nega que profissionais do campo da prática jurídica possam ter interesse e dedicação acadêmica, mas na prática, a opção profissional integral à docência não se constitui como uma máxima verdadeira”²⁷⁷. Quando muito, a “docência apresenta-se como uma segunda atividade a ser exercida paralelamente à profissão jurídica escolhida”²⁷⁸.

O exercício da docência jurídica sofre de uma imprecisão, pois, ao mesmo tempo em que agrega valores ao exercício de outras carreiras jurídicas, a “dedicação exclusiva à docência em direito é vista como abnegação, idealismo e até mesmo fracasso”²⁷⁹. Por não ter a dedicação ao magistério por conta da falta de interesse nesse sentido, “o professor variavelmente tende a ser meramente um transmissor de informações, com destaques para posicionamentos doutrinários e jurisprudenciais aos quais defendem”²⁸⁰.

Em sentido diametralmente oposto, estão “os cursos jurídicos preparatórios para concursos públicos e exame da OAB que se destacam por seus times de professores, assumidamente profissionais vocacionados”²⁸¹, extremamente preparados.

Com base no Provimento nº 144/2011 do Conselho Federal da OAB, alterado pelo Provimento nº 156/2013, permite-se, aos alunos concludentes dos cursos de direito (último ano) a realização do Exame da Ordem, mesmo sem ter finalizado o curso de graduação. Esse

²⁷⁶ TASSIGNY, Monica Mota; PELLEGRINI, Bruna Lustosa. **Educação jurídica “oabetizada”**: os reflexos do ensino juspositivista para a formação do advogado no Brasil. *Quaestio Iuris*. vol. 11, nº. 04, Rio de Janeiro, 2018. p. 2420. DOI: 10.12957/rqi.2018.31549. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/31549>>. Acesso em 19 jan. 2021.

²⁷⁷ MUSSE, Luciana Barbosa; FILHO, Roberto Freitas. **Docência em Direito no Brasil**: uma carreira profissional? *Revista Jurídica da Presidência Brasília*. v. 17. n. 111. p. 193. Fev/maio 2015. Disponível em: <<https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/1112>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

²⁷⁸ Idem ao item 276, p. 180.

²⁷⁹ MUSSE, Luciana Barbosa; FILHO, Roberto Freitas. **Docência em Direito no Brasil**: uma carreira profissional? *Revista Jurídica da Presidência Brasília*. v. 17. n. 111. p. 183. Fev/maio 2015. Disponível em: <<https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/1112>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

²⁸⁰ PUREZA, Diego Luiz Victório. **A formação dos docentes universitários do curso de Direito e a pós-graduação lato sensu**. *Juscom.br*. p. 06. 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: 17 fev. 2021.

²⁸¹ Idem ao item 279, p. 10.

posicionamento do Conselho acentuou a importância do Exame na rotina das práticas de ensino-aprendizagem nos cursos jurídicos. Sobre o tema:

Se a preocupação com a qualidade do ensino jurídico foi uma constante desde os tempos das arcadas, com a obrigatoriedade da aprovação no Exame da Ordem e a possibilidade de realização do mesmo no último ano de curso acaba por prejudicar 20% do aprendizado do aluno. Parece contraditório buscar a luta pela qualidade do ensino se no quinto ano do curso a preocupação primeira do graduando é sua aprovação na OAB.²⁸²

O panorama, ora abordado, coloca os elementos e práticas pedagógicas que consolidam uma formação mais humanista e crítica do aluno nos cursos jurídicos, num patamar que requer maiores cuidados e importância, pois, passaram a ser tratados com uma certa irrelevância. Por exigir um elevado grau de memorização, “a prova da OAB não deve ser considerada como padrão para embasar o ensino jurídico”²⁸³, pois, finda por estimular o conhecimento acrítico, pautado em material de estudo esquematizado, resumido e simplificado, que exige do docente uma aula estritamente expositiva.

Cabe destacar que, mesmo sob a orientação pedagógica para uma concepção crítica e reflexiva na formação do estudante, presentes na competência proposta pelos planos de ensino-aprendizagem dos cursos jurídicos, prepondera o viés do processo de memorização do conteúdo, mas, não como um processo consciente para a absorção do conteúdo e sim, como a sua fixação decorrente de um processo repetitivo.

A aplicação de processos mnemônicos²⁸⁴ para a preparação do bacharel do direito ao exame de Ordem e demais provas para concursos públicos, como um instrumento que estimula à memorização do que seja essencial no conteúdo trabalhado, implica na delimitação desse mesmo conteúdo sem observar a sua contribuição formativa para o leitor crítico.

A crítica repousa no fato de que essas práticas objetivas de memorização têm sido utilizadas para formar o perfil técnico do bacharel, assim como o foi na década de 1964, destacada em tópico retro.

²⁸² TASSIGNY, Monica Mota; PELLEGRINI, Bruna Lustosa. **Educação jurídica “oabetizada”**: os reflexos do ensino juspositivista para a formação do advogado no Brasil. *Quaestio Iuris*. vol. 11, nº. 04, Rio de Janeiro, 2018. pp. 2436. DOI: 10.12957/rqi.2018.31549. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/31549>>. Acesso em 19 jan. 2021.

²⁸³ Idem ao item 282, p. 2435.

²⁸⁴ “Mnemônico é um conjunto de técnicas utilizadas para auxiliar o processo de memorização. Consiste na elaboração de suportes como os esquemas, gráficos, símbolos, palavras ou frases relacionadas com o assunto que se pretende memorizar. Está comprovado que a memória humana armazena informações com mais facilidade quando estas são associadas a sequências organizadas e simples que vão ajudar a gravar eficazmente os dados”. (SIGNIFICADOS, 2021, p. 02)

É de suma importância, para a releitura das práticas formadoras no perfil do acadêmico do Direito, evidenciar a desproporção numérica, no que diz respeito à quantidade de bacharéis que são aprovados em concursos públicos e no Exame da Ordem, diante da quantidade de egressos dos cursos jurídicos no país. Este fato, reiterar-se, deflagrou, recentemente, “a manifestação oficial do Presidente Nacional da OAB perante o Ministério da Educação, requerendo a suspensão de autorização para o funcionamento de novos cursos jurídicos no Brasil, pelo prazo de cinco anos”²⁸⁵, conforme visto alhures.

Com base em dados numéricos, a previsão de concursos para oferta de vagas em órgãos da esfera estadual e nas prefeituras das capitais chegou “a 19,1 mil no ano de 2017, sem considerar o número de vagas ofertadas para os concursos públicos na esfera federal, pois, estavam suspensos no ano de 2017”²⁸⁶. De acordo com a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), existiam registros de 1.048.189 advogados no Brasil em 2017.

Sob a perspectiva da Lei 9.394/98, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, estão elencadas as finalidades da educação superior a respeito do estímulo à criação cultural, ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo (artigo 43, I). Da mesma forma, a citada lei busca estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, com orientação para a prestação de serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (artigo 43, VI), confirmando a mudança de postura social, consagrada pelo Texto constitucional de 1988.

O ensino jurídico humanista, predito na recente transformação sociojurídica proposta pós Constituição de 1988, sugere a prática de interconexão entre disciplinas que alie e possibilite a propagação de novos saberes, conectando o docente com o discente por meio de um diálogo interpessoal. De fato, nesse contexto, é possível sugerir a conclusão de que, ao ultrapassar os limites propostos pelo processo de ensino-aprendizagem na seara jurídica, no atual modelo de memorização de conteúdo, é também preparar o bacharel para atuar no mercado de trabalho, possibilitando a sua autonomia para uma consciência crítica e libertadora.

As transformações perpassam também por alterações nas matrizes curriculares dos cursos jurídicos, a partir da interferência da Ordem dos Advogados do Brasil. Cabe destaque o parecer 635/2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata da revisão das diretrizes

²⁸⁵ CAVAZZOLA JUNIOR, Cesar Augusto. **OAB requer ao MEC a suspensão de novos cursos jurídicos**. Jan/2019. Locus. p. 08. Disponível em: <<https://www.locusonline.com.br/2019/01/30/novos-cursos-juridicos/>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

²⁸⁶ KOMETANI, Pâmela. **Concursos previstos para 2017 devem oferecer 19,1 mil vagas em estados e prefeituras**. G1 Economia. p. 03. Disponível em: [://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/com-concursos-federais-suspensos-estados-e-prefeituras-devem-oferecer-191-mil-vagas.ghtml](https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/com-concursos-federais-suspensos-estados-e-prefeituras-devem-oferecer-191-mil-vagas.ghtml)>. Acesso em 20 fev.2021.

curriculares do curso de graduação em Direito, e que prevê a obrigatoriedade da disciplina de Direito Previdenciário, Mediação Conciliação e Arbitragem na matriz curricular dos cursos. Havendo, ainda, a possibilidade de “inserção pelas faculdades das disciplinas de Direito Eleitoral, Direito Digital, Direito Ambiental, Direito Desportivo, Direito da Criança e Adolescente, Direito Agrário e Direito Portuário”²⁸⁷.

A Resolução CNE/CES N° 9, de 29 de setembro de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito determinar, no seu artigo 5º, que o curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, 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 evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

A cultura do conflito, inegavelmente, está inserida na sociedade brasileira, que “atribui a todo e qualquer conflito de interesses a necessidade de buscar a prestação jurisdicional para ter resolvido o impasse, garantindo-se a preservação de direitos”²⁸⁸. É ainda destaque o fato de que o Conselho Nacional de Justiça instituiu, por meio da Resolução n° 125, de 29 de novembro de 2010, a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesse por

²⁸⁷ MELO, Joffre. **OAB ressalta nova matriz curricular do curso de direito**. p. 03. Disponível em: <<https://portalexamedeordem.com.br/nova-matriz-curricular-do-curso-de-direito/>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

²⁸⁸ SILVA, Sabrina Jiukoski da. **Para uma cultura do consenso: a necessária reforma nos cursos de direito**. Rev. do Cejur: Prestação Jurisdicional, Florianópolis. v.7 n.1. p. 123. janeiro-dezembro. 2019. Disponível em: <<https://revistadocejur.tjsc.jus.br/cejur/article/view/323/170>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

meio da prática da Mediação²⁸⁹ e da Conciliação, os chamados meios consensuais, mesmo ainda timidamente praticados pelos profissionais da área jurídica.

Com a mudança (cultural) proposta pela Resolução nº 125/2010, a conciliação, a mediação e arbitragem, está última com previsão na Lei 9.307 de 1996, passaram à condição de disciplinas obrigatórias nas matrizes curriculares dos cursos jurídicos em todo o país, de acordo com a Resolução CNE/CES nº 5/18, oriunda do parecer 635/18, homologado pela portaria 1.351/18 do MEC. Novas competências foram compactuadas para a formação docente e discente nos cursos de direito com vistas à pacificação social realizada por meio dos meios consensuais para a solução de conflitos.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018 (CNE/CES), que instituiu as diretrizes curriculares nacionais nos cursos de graduação em Direito, determina, no seu artigo 3º que: (grifamos)

Art.3º. 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.

As alterações para a formação de uma cultura jurídica mais humanista alcançaram os eixos de formação das matrizes curriculares dos cursos de direito. A Resolução nº 5/2018 prevê no seu artigo 5º, além de priorizar a interdisciplinaridade, as 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,

²⁸⁹ “Tanto na conciliação como na mediação, os interessados, como cisto, buscam o auxílio de um terceiro imparcial que irá contribuir na busca pela solução do conflito. Esse terceiro não tem a missão de decidir (nem a ele foi dada autorização para tanto). Ele apenas auxilia as partes na obtenção da solução consensual”. (PINHO, 2020, p. 50)

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.

Num comparativo singular entre as Resoluções CNE/CES nº 9/2004 e a nº 5/2018, é possível perceber que a proposta de mudanças de competências para a formação discente e docente, haja vista o natural processo de afetação de ambos, é sentida desde o Eixo de Formação, que passa à denominação de “geral”, com enfoque nos conhecimentos filosófico e humanístico, das ciências sociais e da TIC, embora sugiram o mesmo grupo de disciplinas para a área formativa.

Com referência ao segundo Eixo de Formação técnico-jurídica, a Resolução nº 5/2018 estabelece a inserção das chamadas “Formas Consensuais de Solução de Conflitos” que trouxeram para o direito a visão do consenso nas práticas de solução das lides, além das disciplinas Teoria do Direito e Direito Previdenciário. Finalizando, a Resolução nº 5/2018, no terceiro Eixo de Formação Prático-profissional, englobou as atividades complementares e o estágio supervisionado na categoria de prática jurídica que tem um contexto mais amplo para abranger estudo de casos práticos reais e simulados.

Cabe destaque na Resolução nº 5/2018, ora comentada, os termos do parágrafo terceiro do artigo 5º, que proporciona significativas alterações/inserções de novas disciplinas na matriz do curso: (grifamos)

§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.

O citado parágrafo terceiro do artigo 5º, acima, evidencia um rol de novas disciplinas que comporão as matrizes dos cursos jurídicos, a exemplo do Direito Cibernético e Direito Portuário. É necessário explicitar sobre os termos contidos no artigo 14 da referida Resolução, que trata sobre a implantação das diretrizes contidas no documento expedido pelo Conselho Nacional de Educação: “As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser

implantadas pelas IES, obrigatoriamente, no prazo mínimo de até dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta norma”.

O prazo ditado pelo artigo 14 da Resolução nº 5/2018 finalizou em 18 de dezembro de 2020, que significa afirmar que todas as faculdades de Direito do Brasil devem adaptar os seus currículos às novas regras estabelecidas naquele documento. Por consequência o Exame de Ordem deverá contemplar as disciplinas previstas na referida Resolução e, naturalmente, vai implicar na necessidade de um maior foco por parte das faculdades de direito sobre o processo de ensino-aprendizagem dessas disciplinas com vistas ao Exame de Ordem.

Às mudanças de relevante impacto para os cursos jurídicos, já abordadas, acresça-se aquela prevista pela Portaria nº 2.117 de 06 de dezembro de 2019, que “dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino”.

Na Portaria nº 2.117/2019, o seu artigo 2º prevê que “as IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso”. A disciplina de Fundamentos do Direito (anteriormente Introdução ao Estudo do Direito) tornou-se híbrida, nos termos da Portaria, ora comentada. Em tópico específico esse tema será devidamente apresentado e discutido. Cabe evidenciar que, como docente titular da disciplina, participei de treinamentos, jornadas pedagógicas e oficinas para a adequação ao novo modelo híbrido.

Sobre a modalidade integralmente à distância para os cursos de direito, a” Ordem dos Advogados do Brasil é a principal voz de oposição para a abertura de cursos de Direito EaD, sob as alegações de que falta regulamentação específica que autorize a oferta de cursos nessa modalidade e da alegada incompatibilidade das diretrizes curriculares do Direito com o EaD. Ressalte-se que o isolamento social provocado pela covid-19 em 2020, propiciou a inserção do ensino superior brasileiro na modalidade a distância e esse fato deverá reaquecer a discussão sobre o ensino EaD e o Direito²⁹⁰.

A construção do relacionamento extraído do processo de ensino-aprendizagem é definida como sendo “a ideia de trabalho interativo, ou seja, um trabalho onde o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho, fundamentalmente por meio da interação humana”²⁹¹,

²⁹⁰ KOCHHANN, Luiz Eduardo. **Propostas para abertura de cursos de Direito EAD estão paradas há 11 anos no MEC**. p. 03. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/propostas-cursos-direito-ead-2020/>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

²⁹¹ TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, p. 22.

estabelecendo, portanto, um viés de interligações entre docente e discente, por meio do diálogo para a produção do conhecimento.

Sobre a questão da formação humanista, Tardif (2014), Moraes et al (2014), Martinez (2013), Silva (2019), Tassigny e Pellegrini (2018), dentre outros se manifestaram, anunciando que a mudança no olhar para a formação do discente influenciaria o ensino jurídico ao rompimento com o tradicionalismo intrínseco e o positivismo normativista, e obviamente passaria a exigir do profissional docente uma formação mais crítica, reflexiva e interdisciplinar. O Estatuto da OAB, Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994, ratifica sobre o papel da Ordem dos Advogados na acepção de práticas e ações da advocacia, definindo sobre o seu papel no ensino jurídico.²⁹²

As instituições de ensino não evidenciam a preocupação em preparar profissionais críticos e reflexivos que possam ser contributivos para atender às necessidades da sociedade na solução de conflitos.²⁹³

Inúmeras críticas são lançadas às “previsões mais entusiastas sobre possíveis alterações na condução do processo do ensino”²⁹⁴, nesse ciclo de reprodução histórica de um padrão tradicional de ensino nos cursos de Direito. Da mesma forma assinala-se o fato de que o “ponto de produção ainda não pôde ser atingido de dentro para fora”²⁹⁵, confirmando-se que, no processo de evolução do ensino jurídico no Brasil, ainda não ocorreu uma reforma voltada para a construção de inovações pedagógicas dentro das salas de aula.

Nesse compasso, “há um campo fértil para a insurgência de práticas que possam assegurar um compromisso mais responsável”²⁹⁶, aplicando-se uma aprendizagem mais consistente e qualificada. Supõe-se que a educação jurídica possa garantir uma formação cidadã, conectada com a sociedade e as suas transformações, mesmo sob o olhar direcionado aos certames de seleção profissional. Dificilmente, pautado no método lógico-formal, o processo de formação do discente dificilmente ultrapassará os limites imposto pelo conhecimento normatizado e não reflexivo.

²⁹² MORAES, Patrícia Regina de; SOUZA, Indira Coelho de; PINTO, Denise Almada de Oliveira; ESTEVAM, Sebastião José; LIMA, Alessandra da Silva. O Ensino Jurídico no Brasil. *Revista Eletrônico Unifia*. 2014. p. 10. Disponível em: <http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/direito_foco/artigos/ano2014/ensino_juridico.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

²⁹³ SILVA, Sabrina Jiukoski da. **Para uma cultura do consenso: a necessária reforma nos cursos de direito**. Rev. do Cejur: Prestação Jurisdicional, Florianópolis. v.7 n.1. p. 131. janeiro-dezembro. 2019. Disponível em: <<https://revistadocejur.tjsc.jus.br/cejur/article/view/323/170>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

²⁹⁴ MARTINEZ, Sérgio Rodrigues. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. 2003. p. 04. Disponível em: <<https://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>>. Acesso em: 29 jun.2020.

²⁹⁵ Idem ao item 294, p. 10.

²⁹⁶ MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 15.

A preparação do acadêmico do Direito para o Exame da Ordem preconiza a prevalência do processo de memorização, e isso pode ser sentido, inclusive, nas propostas dos chamados “cursos preparatórios” para o referido Exame. Cita-se como exemplo alguns anúncios comerciais que promovem a memorização, ora destacada: “há algumas situações em que uma *decoreba* básica é necessária. O Exame da Ordem da OAB é uma delas [...]”²⁹⁷. Noutro exemplo, o processo de memorização é sugerido como sendo a melhor estratégia para a aprovação no citado Exame: “a resolução de questões da OAB é, eu diria, o método mais eficaz de memorização para a prova objetiva”²⁹⁸.

A prática de memorização é massificada no espaço digital da internet, as chamadas para a técnica são enfáticas: “Muita coisa para arquivar na sua cabeça sobre Direito? Como memorizar com mais facilidade as Leis, Normas e Códigos de Direito? Como decorar mais rápido e não esquecer tudo que aprende em Direito?”²⁹⁹.

O Exame da Ordem ainda é um recurso sustentável para empreender a busca pela melhor qualidade do ensino jurídico, sendo destaque a fala do presidente da OAB Federal, Cezar Britto, sobre a proposta de extinção do Exame da Ordem que transitava no Senador Federal:

Como se sabe, é expressivo o número de reprovações nesse exame no país, o que indica má qualidade de expressiva parcela dos cursos jurídicos. É indispensável, porém, separar o joio do trigo para entender o que se passa e buscar soluções. Os bons cursos aprovam a quase totalidade dos alunos. Já com os maus cursos dá-se o oposto. Por quê? Simples: em sua imensa maioria, são patrocinados por empresários picaretas, inescrupulosos, sem compromisso com a causa da educação, movidos apenas pela avidez mercantilista. Em vez de bani-los do mercado, ou submetê-los a padrões mínimos de eficiência e compostura acadêmica, há quem sugira o inverso: que se elimine o instrumento que denuncia a anomalia - o exame de ordem³⁰⁰.

Com o propósito de consolidar o controle de qualidade dos cursos jurídicos no Brasil, também se insere no processo de aferição o Selo “OAB Recomenda”, instituído em 2001. O referido “Selo”, a partir da combinação de dois critérios objetivos – o desempenho no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE/INEP) e o índice de aprovação no Exame

²⁹⁷ APRENDA A MEMORIZAR leis que vão te ajudar na prova da OAB. BLOGSARAIVAAPROVA. 2017. p. 05. Disponível em: <<https://blog.saraivaaprova.com.br/aprenda-a-memorizar-leis-que-vaio-te-ajudar-na-prova-da-oab/>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

²⁹⁸ RESOLUÇÃO DE QUESTÕES da OAB. Blog Exame de Ordem. 2017. Disponível em: <<https://blogexamedeordem.com.br/resolucao-de-questoes-da-oab/>>. Acesso em: 05 fev. 2021

²⁹⁹ EXAME DE ORDEM: 10 Dicas para memorizar. Dom Total. 2017. p. 02. Disponível em: <<https://domtotal.com/blogs/carlos/872/2017/03/exame-de-ordem-10-dicas-para-memorizar/>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

³⁰⁰ SZKLAROWSKY, Leon Frejda. **Exame de Ordem** - A quem interessa sua extinção? Migalhas. 2008. p. 03. Disponível em: <<https://migalhas.uol.com.br/depeso/52509/exame-de-ordem---a-quem-interessa-sua-extincao>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

de Ordem —, “representa um reconhecimento público da qualidade de graduações em Direito no Brasil”³⁰¹.

Com os indicadores do Selo de qualidade OAB, que combina os dois critérios objetivos acima destacados, chama a atenção a seguinte mudança de estratégia pedagógica dos cursos jurídicos:

Pelo fato do selo de qualidade OAB avaliar o cruzamento de dados relativos ao Enade e ao Exame de Ordem de cada instituição²⁸, as faculdades e universidades privadas passaram a priorizar o ensino e os métodos de avaliação de acordo com o estilo cobrado nos dois parâmetros, como estratégia de marketing para captação de alunos³⁰².

Diante do posicionamento adotado pelos cursos de direito, objetivando alçar o reconhecimento público da qualidade, inevitável predizer que o resultado dessa escolha imprime “uma maior ênfase na capacitação do graduando em direito para a aprovação nos dois exames, tornando secundária a preocupação com a sua formação humanista e ética”³⁰³, que o potencialize a analisar o fenômeno jurídico de forma crítica e responsável, compromissado com a cidadania e a justiça, além de prepara-lo para o mercado de trabalho.

No ano de 2018, dos “1.212 cursos que atenderam às exigências para participar da pesquisa, 161 foram premiados com o Selo”³⁰⁴. Os certames que combinam os dois critérios objetivos formadores do Selo “OAB Recomenda”, são igualmente, provas escritas que direcionam as ações pedagógicas para o ensino-aprendizagem dos cursos superiores, em relação aos conteúdos programáticos antevistos nas diretrizes curriculares. (ver *figura 9*, abaixo).

³⁰¹ LAMACHIA, Claudio. **Serviços/OAB recomenda**. OAB – Conselho Federal. Gestão 2016-2019. p. 03. Disponível em: <<https://www.oab.org.br/servicos/oabrecomenda>>. Acesso em: 09 fev 2020.

³⁰² TASSIGNY, Monica Mota; PELLEGRINI, Bruna Lustosa. **Educação jurídica “oabetizada”**: os reflexos do ensino juspositivista para a formação do advogado no Brasil. *Quaestio Iuris*. vol. 11, nº. 04, Rio de Janeiro, 2018. p. 2435. DOI: 10.12957/rqi.2018.31549. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/31549>>. Acesso em 19 jan. 2021.

³⁰³ Idem ao item 302, p. 2435.

³⁰⁴ LAMACHIA, Claudio. **Serviços/OAB recomenda**. OAB – Conselho Federal. Gestão 2016-2019. p. 02. Disponível em: <<https://www.oab.org.br/servicos/oabrecomenda>>. Acesso em: 09 fev 2020.



Figura 9 – Evolução dos Cursos de graduação em Direito com “Selo OAB Recomenda”

Além do Exame da Ordem, o Selo “OAB Recomenda” produz nos cursos jurídicos, a necessidade do aprendizado por memorização de conteúdo, embora o ENADE privilegie a contextualização, a interpretação e análise dos temas abordados no exame, a forma tradicionalista de “pensar” o Direito transforma o ENADE num instrumento que conflitua com o ensino objetivo que é o preparatório para o Exame da OAB.

Como um pressuposto lógico, a formação pedagógica ampla e plural do docente deverá, por consequência, refletir na preocupação igualmente expandida na preparação do discente em sala de aula, objetivando a sua inserção participativa na sociedade.

A utilização de práticas pedagógicas que instiguem a autonomia e o compartilhamento de saberes em sala de aula, e que transformem os atores desse processo em constantes aprendentes será de inquestionável valia para os cursos de direito, como forma de mudanças no processo tradicional de ensino. O ensino jurídico nada mais é que “a leitura malfeita de textos e manuais, um verdadeiro metadiscorso ralo sobre o teor das normas jurídicas”³⁰⁵.

Sob a proposta de construir uma relação dialógica, formada na interação de experiências cognitivas e conhecimentos organizados, é possível oferecer infinitas possibilidades para que se possa ultrapassar os limites estabelecidos pelo Exame da Ordem na produção dos saberes nos cursos jurídicos. A busca compartilhada por novos significados e desafios para uma

³⁰⁵ AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 211.

reflexão crítica, se faz necessária à composição formativa do profissional da área jurídica, em especial.

Por outro, a formação acadêmica, aliada às experiências práticas, que sempre foram exigidas pelo mercado de trabalho na seara jurídica, predizem sobre um “ciclo de reprodução histórica de um padrão tradicionalista”³⁰⁶ que alcança as práticas pedagógicas nos cursos de Direito.

Sob a perspectiva tratada na pesquisa, prenuncia-se a necessidade de uma reflexão mais aprofundada a respeito da formação acadêmica do bacharel do Direito, porém, há que se ponderar sobre possíveis sugestões que possibilitem ao acadêmico concludente do curso, o enquadramento no mercado de trabalho e o atendimento às prerrogativas alinhadas pela OAB, com relação à obrigatoriedade da participação no Exame da Ordem, em uma formação humanista, autônoma, dialógica e crítica.

Quanto à prática docente, cabe destacar que, grande parte das vezes, as aulas nos cursos de direito são expositivas, sob excessivo dogmatismo e essa é a única alternativa do docente, seja em decorrência da falta de preparo técnico, seja pelo número elevado número de discentes nas turmas, quando não, é consequência da falta de condições materiais nas instituições de ensino. Outro fator que os estudiosos tendem a discutir, é sobre a qualidade do ensino jurídico, afeita aos cursos que optam pela manutenção do caráter exclusivamente profissionalizante/mercadológico do curso.

A crítica sobre a prática docente na área jurídica repousa no fato de serem professores improvisados e que são profissionais que “não tem nenhuma percepção de sua missão de educadores que se tornam, com o passar do tempo, discursadores que passam informações repetitivas”³⁰⁷ e, quando suprem todas as dificuldades do exercício da docência, o fazem em puro autodidatismo. Sendo ainda destaque que:

Há um falso pressuposto nessas escolas: o de que um bom advogado, juiz ou promotor da região poderá se transformar em professor eficiente. Esses profissionais são jogados nas salas de aula e deverão, por via da empiria, criar alguma relação com os alunos que estão em busca compra da mercadoria oferecida: o diploma.³⁰⁸

Assim como as demais áreas do ensino, o Direito tem um papel extraordinário na composição e formação humanista do seu aluno, com o objetivo de torná-lo apto à participação

³⁰⁶ MARTINEZ, Sérgio Rodrigues. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. 2003. p. 05. Disponível em: <<https://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>>. Acesso em: 29 jun.2020.

³⁰⁷ AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 211.

³⁰⁸ Idem ao item 307, p. 211.

ativa nas relações sociais. Imprescindível, portanto, provocar a realização da mudança de paradigmas na formação do acadêmico nos cursos jurídicos, visando, especialmente, a harmonização do ensino-aprendizagem à realidade, como forma de uma verdadeira prestação de serviços aos interesses, direitos e garantias da sociedade.

3.3 FORMAÇÃO *VERSUS* HUMANIZAÇÃO: O MERCADO DO DIREITO E O CAPITALISMO SEMIÓTICO³⁰⁹

No processo de formação e construção da autonomia do discente na graduação do curso de Direito, que deve ser sempre precedida de uma ampla e plural consciência do seu papel na sociedade, há o viés da sua preparação para atuar no mercado de trabalho profissional, qualquer que seja a sua função. Como uma consequência natural, essa preocupação é igualmente compreendida em sala de aula, porém, no exercício da prática docente deve haver, também, o comprometimento com a realidade, com a consciência cidadã e a esperança, pois, “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”³¹⁰.

As transformações sociais decorrentes dos conflitos e das desigualdades econômicas são as maiores responsáveis por provocar a busca por soluções mais profundas e qualificadas na educação, em todos os seus segmentos, e, de forma especial, quando no ensino superior, pois, nele se traduz os diversos anseios profissionais do educando no processo de sua inserção no mercado de trabalho, das exigências e qualificações que lhe serão, ou que deveriam ser essenciais para repercutir no almejado sucesso na carreira escolhida.

Cabe destacar o fato de que o mercado de trabalho é impulsionado por uma nova forma produtiva que se baseia em um “princípio tecnológico que substitui a totalização pela recombinação”³¹¹, compreendendo que a imprevisibilidade faz parte da história, mas, quando se adentrava “à esfera industrial, o modelo econômico se pressupunha a partir de análises da

³⁰⁹ “Éste es el proceso de formación del semiocapitalismo, régimen económico que se alimenta del trabajo mental de un número ilimitado de agentes precarios y fractales, fracciones de tiempo mental enelectrocución constante, terminales vivientes de la senso-red que pro-duce valor de cambio. [...] Por esto podríamos hablar de semiocapitalismo como una formade capitalismo conectivo. Aunque la producción semiótica tienda a volverse la forma predominante de producción de valor, esta tendencia está destinada a no concluir nunca definitivamente, y la compatibilización conectiva (es decir, la forma digital de la subsunción dela fuerza de trabajo por parte del capital) se revela como un processo asintótico de colonización de la sensibilidad”. (BIFO, 2007, p. 96)

³¹⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 96.

³¹¹ “En la esfera recombinate, el poder es inaprensible, porque no está en ninguna parte y está en todas al mismo tempo”. (BIFO, 2007, p. 08)

situação objetiva e alcançar conclusões estratégicas para a ação”³¹² e agir em conformidade, pois, os processos de agregação subjetiva eram previsíveis. Cabe ainda, acentuar o fato de que, hoje, “o sistema como um todo entrou em uma condição de imprevisibilidade muito mais radical, porque os atores se multiplicaram e o quadro é infinitamente mais complexo”³¹³, e esse quadro é significativamente influenciado pela difusão das tecnologias vídeo-eletrônicas e, posteriormente, conectivas³¹⁴.

Perceber a necessidade de uma melhor formação crítica e reflexiva do profissional operador do direito, tendo em vista o fato de que sua atuação está intrinsecamente ligada à busca de soluções para os conflitos sociais, é possibilitar ao educando a compreensão sobre a complexidade do fenômeno social e a importância da interferência das “fórmulas jurídicas” na solução desses conflitos, sob o processo de reconstrução, ou de, no mínimo, da promoção do sentimento de resgate da consensualidade e do reequilíbrio nas relações interpessoais.

Conforme visto na presente seção, na formação do aluno dos cursos de direito é prioritária a preparação para os certames de concursos públicos e/ou para o Exame da OAB, embora, nesse contexto de formação, discute-se se o perfil do acadêmico do Direito está igualmente apto a perceber a dimensão das transformações vivenciadas pela sociedade.

A formação técnica, reflexiva e humanista do acadêmico da graduação em Direito são atributos que devem ser propiciados no exercício da docência, pois, está no papel desempenhado pela universidade na relação dialógica com a sociedade, por meio da construção de saberes e de conhecimento produzidos por um corpo docente engajado no desenvolvimento de novas competências que propiciem a compreensão da dinâmica que envolve as complexidades sociais. É, portanto, a universidade que se “assume como instituição educativa, buscando os melhores caminhos para a compreensão da realidade social, dialogando com ela”³¹⁵, pontuando a integração de espaços de liberdade num processo de compreensão antes mesmo de promover ações.

É preciso atentar para aquilo que se justifica como sendo um paradoxo na coexistência do direito e sociedade, pois, o direito é considerado uma das criações sociais mais complexas “que interfere nas contradições da sociedade, regulando comportamentos e cristalizando

³¹² BERARDI, Franco (Bifo). **Generación Post-Alfa**: patologías e imaginarios en el semicapitalismo. Buenos Aires: Tinta Limón, 2007, p. 08.

³¹³ AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 07.

³¹⁴ “Ciertamente, la constitución cognitiva de la generación que recibe las informaciones en el formato simultáneo de la electrónica es distinta a la constitución cognitiva de las generaciones alfabéticas. [...] Es el problema esencial del mediactivismo contemporáneo, del subvertizing, de la creación de red”. (BIFO, 2007, p. 17).

³¹⁵ ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001, p. 45.

conquistas da humanidade e, ao mesmo tempo, urde mandamentos que procuram desfazê-las”³¹⁶, representando interesses hegemônicos dos dominadores, correndo o risco de se tornar um rol abstrato de comandos a-históricos e avalorativos.

A percepção política das últimas décadas “insiste na liberdade individual, mas o tempo de trabalho celularizado das pessoas está submetido a condições análogas à escravidão”³¹⁷, nesse contexto, apresenta-se uma condição a que o homem contemporâneo está inserido, que seria o comprometimento da sua liberdade de dispor livremente de seu próprio tempo em detrimento ao ciclo produtivo do trabalho. Um trabalho que “evoluiu na forma de fragmentação/flexibilização”³¹⁸, onde o trabalhador não existe mais como pessoa, mas um organismo semiótico recombinante que entra no fluxo contínuo da rede. Discutir sobre esses aspectos no processo de ensino-aprendizagem passa a ser imperativo, no que diz respeito à formação crítica e consciente do educando.

Os conflitos que decorrem das interrelações humanas as afetam profundamente, e no desenho formatado pelas relações econômicas, o cenário de radicalização dos problemas sociais se agravam. A visão dominante da economia contribui para a “aceitação passiva de domínio dos grandes monopólios, para a pasteurização da cultura e das identidades, corporificando a atração para o consumo de produtos não-necessários”³¹⁹, além de promover condições injustas de vida e a exclusão dos menos favorecidos. Diante desse cenário, não se pode conceber a formação de uma prática educativa que se permita a apatia social.

As classes sociais, na sociedade pós-industrial, são uma realidade objetiva, e não se apresentam “em condições de produzir efeitos de identificação decisivos no plano de consciência”³²⁰. O processo de fragmentação e precariedade dos processos produtivos “tornou as identidades sociais extremamente frágeis, a presença do outro tornou-se descontínua, incômoda, competitiva”³²¹. Por sua vez, o processo de “pasteurização do ser sociocultural”³²²,

³¹⁶ AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 11.

³¹⁷ “El esclavismo contemporáneo no es sancionado formalmente por la ley, sino que es incorporado rigurosamente en los automatismos tecnológicos, psíquicos, comunicativos! (BERARDI, Franco (Bifo). **Generación Post-Alfa**: patologías e imaginarios en el semicapitalismo. Buenos Aires: Tinta Limón, 2007, p. 27)

³¹⁸ “Éste es el efecto de la flexibilización y de la fractalización del tra-bajo: lo que era autonomía y poder político del trabajo se conviertiён total dependencia de éste respecto a la organización capitalista dela red global. Éste es el núcleo central de la creación del semicapitalismo. Lo que era rechazo al trabajo se convirtió en dependência completa de las emociones y del pensamiento respecto al flujo deinformación”. (BIFO, 2007, p. 67)

³¹⁹ AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 13

³²⁰ BERARDI, Franco (Bifo). **Generación Post-Alfa**: patologías e imaginarios en el semicapitalismo. Buenos Aires: Tinta Limón, 2007, p. 76.

³²¹ Idem ao item 320, p. 76.

³²² Idem ao item 320, p. 13.

acompanha o raciocínio sobre a “fragilidade das identidades sociais”³²³, e isso é determinante para que a educação, especialmente a jurídica, possa repensar a formação do seu acadêmico para, além de percebê-la plural, inclusiva e compartilhada, também lhe proporcione uma autonomia consciente, crítica e reflexiva.

Na contextualização das transformações no cotidiano das pessoas, as tecnologias digitais se tornaram as protagonistas em momento recente da história do homem e, o aperfeiçoamento das “tecnologias de mídias contribuíram para alienar populações inteiras, num processo gradativo de afetação sobre as práticas de independência, autonomia, construção e desenvolvimento de identidades”³²⁴. Esse mundo de redes, de consumo e de autoreferenciamento, “desenha um mundo que é ignorado por vários ramos do conhecimento, e, especialmente, pelo direito”³²⁵. No exercício da minha docência, resisto, pois, “minha voz tem outra semântica, tem outra música”³²⁶!

Depreende-se da expansão da indústria da comunicação e informação, a partir do século XIX, o fator evolutivo no contexto de formação profissional do indivíduo, e conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem, este último, sob a perspectiva do desenvolvimento organizacional do mercado de trabalho, que dita as regras de empregabilidade do indivíduo, e por sua vez, conduz as práticas educacionais às expectativas de atendimento à necessidade empreendida pelo capital. Esse cenário alcançou também o profissional da área jurídica, criando um panorama em que “o trabalhador virtual tem cada vez menos tempo disponível porque se envolve em um número cada vez maior de tarefas mentais que ocupam cada espaço de seu tempo de atenção, e não tem mais tempo para se dedicar à vida, ao amor, à ternura, ao afeto”³²⁷.

A universidade assume, também, o papel de agente formador de mão-de-obra especializada, produzindo modelos sociais estabelecidos pelo viés do homem produtivo, a serviço do capital e em acolhimento às instáveis demandas do mercado. Formar um indivíduo integrado às questões sociais é proporcionar-lhe uma verdadeira inserção na realidade em que vive e atua profissionalmente; é fazer dele um sujeito solidário e cômico do seu papel na

³²³ BERARDI, Franco (Bifo). **Generación Post-Alfa**: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo. Buenos Aires: Tinta Limón, 2007, p. 76.

³²⁴ AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 13.

³²⁵ BERARDI, Franco (Bifo). **Generación Post-Alfa**: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo. Buenos Aires: Tinta Limón, 2007, p. 13.

³²⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 99.

³²⁷ BERARDI, Franco (Bifo). **Generación Post-Alfa**: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo. Buenos Aires: Tinta Limón, 2007, p. 68.

sociedade. A escola privilegia o conceito de que “aquele aluno que chega mais longe nos estudos, alcançará o sucesso e uma posição social de relevância”³²⁸. É preciso mais que isso!

Na efervescência deste padrão, define-se como sendo o modelo da nova economia (*new economy*), onde o homem passou a exercer a condição de um sujeito infoprodutivo³²⁹, que trabalha sob o sistema de ideias de ser um auto empreendedor em rede, ligado à ideologia da autorrealização e ao imperativo felicista. Diante dessa perspectiva, ressurgem discussões sobre o papel da educação em um novo cenário produtivo.

No entanto, o processo de emancipação formativa para a autonomia discente, nas práticas de docência em direito, deve perceber no trabalho cognitivo em rede um campo de infinitas possibilidades para o exercício da subjetividade curiosa, a torná-la curiosidade epistemológica, consciente e crítica. Nesse contexto, “a consciência é consciência do mundo que se elabora num processo de colaboração em sua amplitude”³³⁰, direcionada para a prática da liberdade na translucidez de um processo de humanização.

O mercado dita a forma de comunicação entre a sociedade e alguns dos seus valores, porém, não prioriza a formação humanizada do indivíduo. Ao contrário, pois, “os valores-guias do homem se verteram para o trabalho e a produtividade, sob um enfoque competitivo e que superam as demais pretensões humanas, inclusive a de permanecer humano”³³¹.

Há, sem dúvidas, um grande desafio para a educação em tentar promover mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem, com o objetivo de atuar, conjuntamente, na formação do seu educando, tanto para desempenhar a sua profissão no mercado de trabalho, quanto para interferir de forma consciente e crítica para a humanização e pronúncia do mundo. A necessária formação do sujeito deve perpassar pela conscientização da sua humanidade e do seu pensar sobre a realidade que o rodeia. Desenvolver o criticismo e o pensamento reflexivo no estudante, irá possibilitar o estímulo à percepção qualitativa do problema e aprimorar a sua capacidade resolutiva. Vê-se que no processo de ensino-aprendizagem da área jurídica há uma abordagem mais enfática à formação profissional do educando, que sequer consegue acompanhar o cenário mutante e o desenvolvimento tecnológico do mercado de consumo de uma sociedade digitalizada.

³²⁸ MÁRTIN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; MELO, Dafne (trad). São Paulo; Contexto. 2014, p. 18.

³²⁹ “O trabalho cognitivo se expressa como infotrabalho, ou seja, como infinita recombinação de milhares de informações, que circulam num suporte de tipo digital”. (BERARDI, Franco (Bifo). **A fábrica da infelicidade: trabalho cognitivo e crise da new economy**. Rio de Janeiro: DP&A. 2005, p. 52).

³³⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 23-24.

³³¹ BERARDI, Franco (Bifo). **A fábrica da infelicidade: trabalho cognitivo e crise da new economy**. Rio de Janeiro: DP&A. 2005, p. 12.

A perspectiva de intuir a habilidade experiencial do seu aluno não pode ser excluída da essência do processo e das práticas de ensino-aprendizagem. Ressaltando-se o fato de que “toda e qualquer experiência absorve algo das vivências passadas e influencia as experiências subsequentes, num movimento amplo e contínuo”³³².

Ao tratar sobre habilidades³³³, é possível discorrer a respeito de alguns dos sentidos correntes para o termo, no intuito de demonstrar seus vários ângulos, categorias e significados como um complexo dinâmico de atributos operacionais e de expressões dos seres humanos, que, igualmente são atribuídas ao operador do direito. Nessa perspectiva é possível desenvolver o raciocínio sobre 20 (vinte) categorias³³⁴:

- Básicas ou de Sobrevivência – não se concebe um operador do direito sem um mínimo de entendimento da linguagem, seus usos, suas formas e seus efeitos. Em verdade, as ideias, os sonhos, os afetos e as esperanças murcham para quem não maneja a língua, como instrumento de simbolização.
- De Ser – o direito não pode ser encarado como um conjunto de normas positivadas que devem ser lidas pelo senso comum de seres que não tem o mínimo conhecimento de si próprios. O direito é um processo de construção e invenção reguladoras oriundo das relações entre os seres humanos, das tensões e conflitos emergentes, dos poderes que se enfrentam e dos valores de libertação e opressão que procuram, em sucessivos embates políticos e econômicos, se instilar nos textos, documentos e instrumentos que tenham validade coercitiva.
- De Procurar/Procurar-se – é impossível existir um operador jurídico humano e de boa qualidade se não houver o pano de fundo constante da procura de sentido conceitual e existencial. Já não há mais lugar para os instalados, para os profissionais que se comprazem em repetir jurisprudências e doutrinas dominantes, que se ocupam de atividades secundárias e a varejo, quando o mundo está exigindo novas práticas profissionais que se caracterizam por ser flexíveis, dialógicas e criadoras.

³³² DEWEY, John (1859-1952). **Experiência e educação**. TEIXEIRA, Anísio (trad). São Paulo: Editora Nacional, 1971, p. 45.

³³³ “A habilidade é a aptidão que tem o ser humano de lidar, operar, entender, interferir e dialogar destramente com o outro, a natureza, os artefatos criados e a se criar, a sociedade consigo mesmo. A habilidade é uma camada consciente do ser humano, é relacional, comportamental, de conduta e teleológica, fazendo parte do complexo que desenha as personalidades dos seres humanos”. (AGUIAR, 2004, p. 17)

³³⁴ AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 34-56.

- De se desinstalar – a dinâmica e a velocidade do mundo exigem mudanças. A tendência comum no direito é a de caminhar progressivamente para a instalação, para uma falsa estabilidade que acredita poder solver os problemas postos com o seu instrumental milenar e indiscutível.
- De se comunicar – um curso jurídico sem emoção, estética ou poesia, vai formar idiotas da normatividade. O mesmo pode ser dito da prática profissional, em que operadores jurídicos não entendem o que seus clientes ou jurisdicionados expressam e não conseguem se comunicar com eles, por utilizarem uma rígida norma culta, cheia de chavões e pobre em significado.
- De se doar – o direito é um saber que só pode ser desenvolvido a partir da aceitação da alteridade. Sempre há necessidade de existir mais de uma pessoa, sempre é o outro que suscita a possibilidade da existência do direito. O profissional do direito que não tenha interesse pelo outro, que não se doe para defender, decidir, corrigir, reivindicar, fazer justiça, criar, enfrentar, deslindar problemas, tudo isso levando em conta o respeito, o afeto ou a aceitação do outro individual ou coletivo, não terá condições do exercício profissional, seja no âmbito das práticas jurídicas, seja no campo da produção jurídica.
- De amar – para que exerçamos qualquer atividade que não nos seja imposta, é preciso que tenhamos a capacidade de amar, de nos emocionar, de construir condutas, práticas e conceitos com base nesses sentimentos. Se assim não for, seremos apenas agentes formais de repetição, tediosos profissionais sem horizontes ou manipuladores de abstrações.
- De se abrir – no direito, saber que trabalha com problemas e com problematizações, a habilidade de se abrir é absolutamente necessária, pois, embora haja um conservadorismo de base que o impele, e que deve ser superado, ele esbarra com o novo a cada instante. O ser que não tiver a habilidade de se abrir não terá a habilidade de sobreviver de modo significativo.
- De se disciplinar – a questão da disciplina é complexa. O direito, por sua natureza, clama por um disciplinamento. Esse saber é, por natureza, disciplinador, quando elege as condutas e práticas melhores para uma sociedade, à luz dos interesses e visões do mundo de quem legisla. Além disso, o direito é um instrumento de controle social, econômico e político, impondo ritos, tempos, modos e condições para que certos atos ou fatos tenham significação em sua órbita.

- De hierarquizar – no âmbito jurídico nacional, vivemos sob o pálio da hierarquia normativa, institucional e pessoal. Não se concebe mais um advogado que é apenas um postulador perante as autoridades constituídas, ele também tende a ser um criador de direitos, um mobilizador de grupos sociais, um construtor de várias ordens jurídicas complementares.
- De priorizar – os operadores jurídicos que passaram ou passam suas vidas sem ter a habilidade de priorizar, não deixam rastros de seus passos, até porque pisam nas pegadas de quem já andou, agem conforme o que é conveniente e pensam conforme os modelos vigentes. Podem até ser respeitados por suas capacidades de suportar rotinas, conviver com as repetições e conformar-se com os comandos que não concordam.
- De decidir – a prática da decisão, que é da natureza da vida, aparece com maior vigor na juridicidade. Decidir envolve um conjunto de elementos que devem ser levados em conta. Quando observamos o direito, veremos que os momentos de decisão tendem a ser solitários, sem muita possibilidade de auxílio, até porque as questões, embora tenham características tendenciais, são sempre únicas e, quanto mais complexas, mais marcas de identidade encerram.
- De se emocionar – a área jurídica por se dedicar às relações entre os seres humanos exige sensibilidade, exige emoção para impelir seus operadores no sentido de um deslinde justo das questões. Um aprendizado que não trabalhe emoções é emburrecedor e anestésico de todas as dores e tensões que povoam os terrenos jurídicos, o que significa dizer insensibilidade de vislumbrar novos caminhos, novas soluções e novas utopias.
- De conviver com as transformações – a contemporaneidade apresenta uma aceleração das transformações, essa habilidade está ligada à sobrevivência, à abertura da consciência. A cristalização dos modelos jurídicos, o mundo retilíneo e sem percalços que informa as teorias jurídicas comumente passadas nas escolas, faz com que os olhares de nossos estudantes fiquem embaçados e pouca afeitos a enxergar as mudanças, percebendo tão somente as normas.
- De aguçar os sentidos – no direito cansamos de ver operadores que só enxergam livros de práticas jurídicas, que se contentam em ler processos, que nunca sentiram o criminoso logo após o cometimento do delito, que só olham, escutam, cheiram, degustam e tateiam as normas, sem nunca se defrontar com o mundo concreto. Que

pobres percepções terão, que conceitos pífios desenvolverão, que pedidos fracos, que decisões alienadas serão proferidas.

- De ser ingênuo – as novidades que atingem o mundo jurídico, muitas vezes, nos obrigam a ter uma atitude ingênua de quem não conhece o problema, a fim de encontrar os conceitos, as práticas e os paradigmas novos com os quais tentaremos resolvê-las. As grandes descobertas, as grandes atitudes e as ações que modificaram efetivamente o mundo aconteceram a partir do momento em que os padrões, axiomas e verdades dadas como definitivas foram deixados de lado junto com as glórias, seguranças e posições que propiciavam.
- De autocontrole – o afastamento da emoção como componente da inteligência, da sensibilidade no tato dos problemas, construiu uma cultura impessoal, apática e calcada tão-somente no dinheiro. Os operadores do direito, muito deles, são formados na concepção positivista ou de um neopositivismo lógico mal traduzido, encarando a juridicidade como racional no sentido instrumental do termo, separando as questões éticas das questões jurídicas.
- De conservar – o direito necessita, em seu constante movimento, viver dentro de uma dialética que defronta o passado com o presente e estes com o futuro, que nada mais é do que o amanhã presentificado. Nesta sociedade da banalização das emoções e dos valores, não há a preocupação de uma revisão crítica de nosso passado, nem a necessidade de aprender com erros anteriores ou louvar acertos e atitudes importantes na história.
- Capacidade de mudar – essa habilidade é das mais necessárias no direito de hoje. Ele ainda não encontrou instrumentos para fazer frente às demandas contemporâneas. Problemas como a exclusão social, os conflitos de alta tecnologia, a planetarização das questões, a mediação, a libertação de jugos formais que tiram a eficácia de suas decisões, a velocidade e os impactos que a ciência vai criando em suas sucessivas descobertas.
- De ser efetivo, eficaz e eficiente – a eficácia nessa fase do capitalismo tornou-se uma obsessão. As considerações éticas, as visões de justiça, o respeito à dignidade humana tornaram-se perfumarias românticas que devem ser desconsideradas em favor da eficácia. O direito também recebeu esses eflúvios, principalmente, porque prioritariamente passou a tratar de questões econômicas, ao mesmo tempo em que seus operadores passaram a ser assalariados dos quais é exigida a eficácia acrítica.

As várias habilidades, destacadas acima, são partes de um rol de exigências cabíveis também ao operador do direito e, de forma genérica, são aptidões que se articulam com o pensar-agir-realizar que demandam a coerência de um indivíduo inserido na realidade e no seu entorno social, que pratica cidadania e interrelaciona-se com o mundo, com ele e com o outro, afetiva e dialogicamente.

A percepção sobre as habilidades apresentadas por Aguiar pode ser estendida ao contexto: mercado, formação e humanização, que deve ser compreendido como diferentes dimensões que são e que podem caracterizar, a essência da prática no processo de apreensão e de intervenção na realidade como sendo um “permanente movimento de busca para uma autonomia consciente”³³⁵.

Trata-se, portanto, de inspirar-se como docente e reaprender aprendendo os novos comportamentos sociais, construindo novas práticas educativas que conectem o educando – do protagonismo em rede à significação no pertencimento coletivo – estabelecendo-se “no” e a partir do compartilhamento de saberes, emoções e afinidades. É necessário perceber que “as práticas educativas são comunicacionais, e a presença das mídias, desde o cinema até a internet, amplia os sentidos humanos no ato de comunicar e de perceber as múltiplas significações do mundo”³³⁶.

A intervenção das práticas de ensino-aprendizagem para uma educação problematizadora é uma forma de resistir àquilo que é definido como sendo a “ideologia fatalista do discurso da política neoliberalis que promovem a desvalia dos interesses humanos em favorecimento aos interesses do mercado”³³⁷. O processo de humanização das relações interpessoais deve perseverar na conduta de formação discente das práticas de ensino-aprendizagem, pois, “por ser educação, haverá de ser corajosa”³³⁸ e deve propor a reflexão sobre si, sobre seu tempo, sobre seu próprio poder de refletir.

Atraindo à reflexão sobre a responsabilidade do próprio educando no seu processo de autonomia e de emancipação formativa, de “forma democrática, deve ser enfatizado aos estudantes que eles têm o dever e não somente o direito de ser eles mesmos”³³⁹, pois, é uma

³³⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 67.

³³⁶ LINHARES, Ronaldo Nunes; CHAGAS, Alexandre M. Aprendizagem no ciberespaço: por uma pedagogia da comunicação em uma educação mestiça. PORTO, Cristiane; MOREIRA, J. Ant3nio. **Educa33o no ciberespaço**: novas configura33es, converg33ncias e conex33es. Aracaju: EDUNIT, 2017, p. 23.

³³⁷ AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jur33dico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 99.

³³⁸ FREIRE, Paulo. **Educa33o como pr33tica da liberdade**. 46. ed. S33o Paulo: Paz e Terra, 2020p, p. 80.

³³⁹ FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Ara33jo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da Solidariedade**. 3. ed. Rio de Janeiro/S33o Paulo: Paz e Terra, 2018s, p. 87.

questão de autonomia do ser. Nós podemos ser e somos presença no mundo, somos inconclusos, o que implica num necessário processo de permanente transformação.

As minhas práticas educativas em sala de aula, na disciplina de Fundamentos do Direito (antes, Introdução ao Estudo do Direito) propomos, discente/docente, trabalhar, conjuntamente, o compartilhamento na produção do conhecimento e dos seus significados, decorrentes de uma posição crítica adotada, implica no ato do discente apropriar-se de si, da sua posição no contexto da realidade e do seu papel na percepção dos conflitos. O processo de transitividade crítica estará caracterizado pela profundidade na interpretação dos problemas “com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política”³⁴⁰.

A discutida mediocridade mercantil assumida por grande parte das escolas jurídicas, implica “na forma de conceber e de praticar o direito sem o compromisso e atender os relamos da atualidade”³⁴¹, pois, para existir ele necessita ser uma resposta às demandas regionais de onde se situa, indo além das retóricas propostas nos projetos de aberturas de faculdades. A palavra *mercado* é mais um “atrativo propagandístico para estudantes do que uma real aferição de demandas locais”³⁴².

A inexperiência do diálogo na prática educativa do processo de ensino-aprendizagem favorece a menor criticidade e a passividade, que nos leva “ao conhecimento memorizado apenas, ao não exigir de nós a elaboração ou reelaboração”³⁴³, numa inautêntica sabedoria. Os fatores decisivos do campo econômico “não são mais a terra, o trabalho e o capital, e não são mais quantificáveis, a informação se tornou força produtiva direta e mercadoria em geral”³⁴⁴.

A autonomia do e “no” educando consiste em compreender-se protagonista, consciente do seu inacabamento, pois, “as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas gerarão obstáculos de difícil superação para a tarefa de mudar o mundo”³⁴⁵, mas, essas barreiras não se eternizam. Ainda sobre protagonismo, é possível enfatizar sobre o caráter “não-hierárquico da comunicação de rede predomina em todo o ciclo do trabalho social, transparecendo ser o infotrabalho uma atividade independente”³⁴⁶. Nesse momento, fica o

³⁴⁰ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020p, p. 84..

³⁴¹ AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 233.

³⁴² Idem ao item 340, p. 233.

³⁴³ FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da Solidariedade**. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018s, p. 126.

³⁴⁴ BERARDI, Franco (Bifo). **A fábrica da infelicidade: trabalho cognitivo e crise da new economy**. Rio de Janeiro: DP&A. 2005, p. 99.

³⁴⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 53.

³⁴⁶ Idem ao item 343, p. 52.

seguinte questionamento: “será possível que a tecnologia tenha que possuir tanto poder sobre nós, apesar de nós a termos criado?”³⁴⁷.

Embora na disciplina de Fundamentos do Direito sejam abordados temas ligados ao conhecimento jurídico basilar, a minha proposta em sala de aula sempre foi a de avançarmos sobre discussões que, naturalmente, exigia um pouco mais de profundidade na pesquisa sobre aquele conteúdo. É possível perceber a proposta de rupturas e ressignificações com a proximidade da leitura do mundo, da inserção na realidade a partir de práticas dialógicas com viés problematizador, em temas complexos e atuais (exemplos a seguir)

O propósito sempre foi o de instigar a inquietude, a curiosidade e a necessidade de um maior e mais largo entendimento sobre o tema, seus reflexos, sua causa-efeito e de forma mais especial, fazer do educando parte essencial do processo de construção desses saberes. Extraí algumas telas dos slides apresentados aos alunos na primeira aula, da primeira unidade programática da disciplina, com o tema “Sociedade e Direito”: (*imagens 11 e 12, abaixo*):

Imagem 11 – Tema Sociedade e Direito – Aula 1 Fundamentos do Direito 2021.1



Prof. Marilton Mota

Fonte: material docente³⁴⁸

Ao discutir Sociedade e Direito, ainda que sob argumentos jurídicos frágeis, quando o processo de (in) formação está apenas iniciando, torno enfáticas as propostas básicas para

³⁴⁷ FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da Solidariedade**. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018s, p. 95.

³⁴⁸ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MjQ2MjE2MDQwMjU0>>. Acesso em: 22 dez. 2021

autonomia e libertação, que pode ser atribuída à “educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo”³⁴⁹, que resulta num constante ato de desvelamento da realidade.

Não é apenas uma aula em que se projetam telas e imagens do mundo, sem sequer dizer-se realidade, mas, sim, um desafio, pois, quanto mais problematizamos com os educandos, mais os desafiamos a pensar-fazer, e “tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio”³⁵⁰ e, desafiados, compreendem no desafio a ação de captá-lo.

Imagem 12 – Tema Sociedade e Direito – Aula 1 Fundamentos do Direito 2021.1.



Prof. Marilton Mota

Fonte: material docente³⁵¹

A conscientização do educando, para o enfrentamento dos obstáculos de uma vida profissional, funciona como uma forma de inserção e de saber transitar em um mundo coletivo, e ter a percepção de que “a dimensão dissuasória que as práticas econômicas e políticas ganharam, trouxe o entendimento segundo o qual o mercado é bom, [...] chamam isso de neoliberalismo, que de “neo” pouco tem”³⁵². Trata-se de um mercado visto como “um ente predatório, destruidor e concentrador de riquezas e afirma que, quem só considera a possibilidade de pensar novos direito no neoliberalismo”³⁵³, negará o direito e a sua juridicidade transformadora.

³⁴⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 97.

³⁵⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 98.

³⁵¹ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em:

<<https://classroom.google.com/u/0/c/MjQ2MjE2MDQwMjU0>>. Acesso em: 22 dez. 2021

³⁵² AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 144.

³⁵³ Idem ao item 350, p. 144.

O olhar mais simples, mais básico e mais carente de informações conduz a outros olhares, outras curiosidades. Naquele momento em que a aula principia em silêncios, valho-me do pensamento freiriano que argumenta “se a curiosidade, enquanto desafio, provocou algum conhecimento provisório de algo, ou não”³⁵⁴. O exercício desses conhecimentos provisórios em Fundamentos do Direito tornou-se um diálogo permanente, assim como o meu entendimento a respeito da minha inconclusão que se afeta, por ser afeto, ao fazer o educando pensar a própria curiosidade.

³⁵⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 84.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DIÁLOGO CRÍTICO E EM PERMANENTE AUTONOMIA

Nesta seção irei descrever algumas das atividades que foram propostas na disciplina de Introdução ao Estudo do Direito com o uso de metodologia ativas e que permaneceram sendo adotadas, até se confirmar o meu despertar sobre a necessária descentralização do protagonismo exclusivo discente, na proposta da dialogicidade e a interatividade em Freire. A partir desse momento apliquei a chamadas metodologias interativas³⁵⁵, especialmente, após a transformação vivida pela disciplina de IED para tornar-se a atual disciplina de “Fundamentos do Direito” e, posteriormente, adotando o modelo híbrido.

Por meio da prática de algumas das chamadas “metodologias ativas”³⁵⁶ desenvolvidas nas minhas atividades em sala de aula, especificamente na disciplina de Fundamentos do Direito, possibilitei-me, inicialmente, ultrapassar os limites propostos pelos conteúdos elementares da disciplina, com o objetivo de instigar o interesse e o envolvimento docente-discente para a construção intersubjetiva e compartilhada de saberes. Embora essas metodologias centralizem o protagonismo no educando, que não seria a proposta das atividades hoje, tiveram o mérito de contribuir para o afastamento do protagonismo docente.

Na proposta de permanente autonomia para o compasso harmonioso entre a teoria e prática, sob a lúcida visão de uma educação essencialmente libertadora que propõe a reflexão crítica sobre a própria prática em elementos extraídos das experiências cognitivas individuais dos alunos, percebi ser possível ensinar aprendendo e que criar possibilidades para a construção do conhecimento compartilhado é compreender que “não docência sem discência”. Vivenciei no meu aprendizado permanente que, afinal, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”³⁵⁷. Confesso o fato de que não tem sido simples o processo de “reformular” a minha formação.

De maneira elementar e por razões já apresentadas nessa pesquisa, em tópicos anteriores, vi-me na necessidade de provocar a inserção dos conteúdos definidos pela disciplina à leitura da realidade, tornando a compreensão sobre os institutos basilares do direito à

³⁵⁵ “É possível afirmar que a metodologia interativa permite uma participação efetiva de todos os atores sociais envolvidos na pesquisa, eliminando-se ao máximo a subjetividade do pesquisador”. (OLIVEIRA, 2001, p. 67)

³⁵⁶ “Se caracteriza pela interrelação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem”. (ALMEIDA, 2018, p. 21).

³⁵⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 25.

percepção do cotidiano dos alunos, criando elementos de rupturas e reconstruções (ação, reflexão, reflexão na ação) na percepção dos ensinamentos de Schon.

Ao predizer-me vivência da situação real e de pronúncia do mundo, isso impõe (em mim) a necessidade de respeitar a individualidade das experiências cognitivas dos educandos que podem, numa interrelação dialógica, promover encontros entre experiências de vida que lhes são comuns e potencializar a consciência crítica sobre aquelas que se distanciam, quaisquer sejam as suas razões (social, política, ética, moral, dentre outras). Repito, que devo persistir em “discutir com os alunos a realidade”³⁵⁸, associando-a à disciplina, ao seu conteúdo e à experiência cognitiva do educando, em dialogicidades.

Devo lembrar que no início dessas minhas atividades práticas com metodologias ativas em sala de aula foram realizadas por instinto e muita paixão pela docência, mas, sem o necessário conhecimento técnico e sem a percepção sobre a necessária descentralização de protagonismo para conceber a proposta dialógica Freireana no compartilhamento de ações docente-discente. Seria leviano afirmar que eu sabia como fazer, porém, sabia o que queria fazer e o porquê desse fazimento.

Na manifestação da experiência pessoal do aluno durante os diálogos em sala de aula sentia o seu maior envolvimento, mas, em contrapartida, percebia a sua inibição em revelar-se, por ainda não ter argumentos mais embasados na linguagem jurídica que possibilitasse a sua maior e mais efetiva participação nas discussões em sala de aula. Especificamente, o educando tem o receio de, ao se manifestar, expor a sua limitação no processo dessa aprendizagem, mesmo tendo a ciência de que é o seu primeiro contato com a linguagem jurídica.

De certa forma, esse comportamento tímido do aluno é compreensível, mas, no processo de construção do conhecimento jurídico elementar (previsto para a disciplina), as vias de interligações entre o conteúdo trabalhado e a compreensão do discente sobre esse mesmo conteúdo tendem a causar esse impacto de “distanciamento” entre realidades, a começar pela linguagem utilizada. Em geral, as propostas de atividades para a percepção prática do conteúdo jurídico são realizadas a partir de temas iminentemente jurídico, ou seja, os primeiros contatos dos alunos com o Direito já lhes exigem a compreensão sobre um mundo que, nem sempre, “parece” se compatibilizar ou se enquadrar com a sua própria realidade.

Um exemplo dessa prática, utilizado como uma metodologia ativa, que é uma metodologia muito cotejada no semestre inicial do curso de direito (podendo dizer, em quase

³⁵⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a., p. 32.

todos os cursos de direito), que é a construção de um “estudo de caso”³⁵⁹. Embora vise promover a percepção sobre a realidade a partir de um caso real ou simulado e que pode ou não ter uma solução pré-definida. Essa metodologia ativa tem como competências³⁶⁰:

- . 1) Vivência e superação de conflitos profissionais e éticos;
- . 2) capacidade de solucionar problemas;
- . 3) visão sistêmica e integradora do assunto abordado;
- . 4) desenvolvimento da capacidade crítico-argumentativa.

Por vezes, a metodologia que utiliza os casos jurídicos reais ou simulados exigem a compreensão de institutos jurídicos que serão apresentados e devidamente trabalhados com os educandos nos semestres mais à frente. Essa é uma das mais fortes razões que me fizeram desenvolver outras sugestões de atividades, com o uso das metodologias interativas para compreender que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”³⁶¹. A capacidade de identificação de problemas faz parte do conjunto de habilidades que são exigidas, também ao profissional do direito e que, além de se apresentar como “uma aptidão para identificar conflitos, tensões, e contradições, possibilita ao indivíduo a capacidade de diagnosticar, avaliar, superar essas tensões e conflitos”³⁶², além do fato de que as situações conflitantes que surgem para o direito, decorrentes das interações sociais, geralmente, trazem aspectos de complexidade.

No tópico mais adiante abordarei sobre, primeiramente, a inserção das metodologias ativas nas atividades da disciplina de Fundamentos do Direito, com fins de demonstrar o meu caminhar para a prática de uma relação dialógica, compartilhada e crítica, a partir da inserção das metodologias interativas. Fiz destaques sobre a metodologia do “estudo de caso” e a inerente exigência desse processo de aprendizagem para a percepção de conceitos/elementos jurídicos mais avançados, como um determinante na construção de argumentos lógicos e de

³⁵⁹ “O estudo de caso é uma estratégia bastante disseminada no mundo acadêmico, devido à amplitude de suas possibilidades pedagógicas. [...] O estudo de caso é um instrumento pedagógico que pode ser utilizado, principalmente, em duas circunstâncias: 1) no envolvimento de problemas reais; e 2) em situações de cunho reflexivo”. (CAMARGO e DAROS, 2018, p. 66)

³⁶⁰ CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

³⁶¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 201a, p. 39.

³⁶² AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 60.

soluções viáveis para a resolução do problema. As metodologias ativas são instrumentos valorizados no modelo de ensino híbrido³⁶³.

Aproveito para, no mesmo tópico, reforçar uma contraposição ao uso desta metodologia ativa, que entendo nem sempre potencializar a autonomia na produção do conhecimento pelo aluno, dada à evidência objetiva que o caso jurídico perfila, ao atrair resultados pré-concebidos. No entanto, as atividades que busco realizar em sala de aula, em regra, geram no aluno a vontade de apropriar-se de um conhecimento mais avançado, de buscar significados à subjetividade com o que a tarefa é construída por ele, ainda que esse conhecimento não seja determinante para a possível solução do problema. Nessa perspectiva, não somente o protagonismo do aluno (re) define a atividade, mas, a sua autonomia consciente na construção do conhecimento e a sua análise crítico-analítica passam a exercer o diferencial para a produção de saberes e para a compreensão da sua própria inconclusão.

Inegável o fato de que a metodologia ativa do “estudo de caso”, na disciplina de IED, criou elementos para uma proposta de mudança, a partir de interrelação dialógica em sala de aula, mesmo com as considerações, ora comentadas, pois, a partir dessa percepção sobre “conhecimentos determinantes” pude rever a forma, o conteúdo, os objetivos e o protagonismo dessas atividades. Rememoro sobre a problemática de pesquisa, que buscar compreender o seguinte: como a perspectiva da autonomia concebida, por meio da prática dialógicas poderia estimular a formação crítica e reflexiva de alunos e professor na disciplina de Fundamentos do Direito no Curso de Direito da Unit?

Ao partir desse questionamento cruzaremos por frases indeléveis, sentimentos de angústia, significações entre experiências singulares, coletivas e encontros transformadores. Para a melhor compreensão sobre a aplicabilidade das pedagogias ativas na pesquisa e a inserção paralela da pedagogia interativa nesse processo de formação docente-discente, a presente seção foi fragmentado em três partes.

4.1 RESSIGNIFICAÇÃO FORMATIVA NAS METODOLOGIAS INTERATIVAS

A minha proximidade com as metodologias ativas, durante o exercício da minha docência, passou a acontecer quando dos treinamentos ofertados pelas Jornadas de Mobilização

³⁶³ “O aluno é estimulado a pensar criticamente, a trabalhar em grupo e a ver mais sentido no conteúdo. Ele assume a posição de protagonista e tem mais chances de aprender da maneira que melhor funciona para ele. Já o professor ganha um papel mais próximo ao de um mentor que guia esse processo de busca pelo conhecimento e, com a diminuição da carga de aulas expositivas”. (SASSAKI, 2015, p. 04)

Pedagógica ou Jornadas Pedagógicas realizadas semestralmente pela Universidade Tiradentes. A cada novo treinamento eu imaginava que poderia implantá-las na minha rotina acadêmica em sala de aula, mesmo sem compreender como elas poderiam favorecer a relação docente-discente em dialogicidade, porém, ao imaginar o seu uso na minha rotina de práticas, assumia um compromisso em fazer acontecer, pois, “ao nos aproximarmos da natureza do ser que é capaz de se comprometer, estaremos nos aproximando da essência do ato comprometido”³⁶⁴.

Nos encontros de formação docente nas mencionadas jornadas, algumas das metodologias ativas eram apresentadas, a exemplo da utilização de *peer instruction*³⁶⁵ na área Jurídica, objeto da Jornada Pedagógica do primeiro semestre do ano de 2015, sendo realizada a partir da “aplicação de testes conceituais, utilizando dispositivos como intermediadores para o lançamento das respostas pelos alunos”³⁶⁶ e a partir disso, estimulando o debate.

Embora tenhamos tido uma precoce experiência com as metodologias ativas durante as jornadas acadêmicas semestrais de formação docente, a utilização dessas metodologias não se seguiu tempestivamente ao citado acesso e treinamentos. No meu caso, foi necessário um tempo maior para que eu compreendesse, primeiramente, o meu papel docente e o quanto essas metodologias poderiam ser desenvolvidas às atividades para o compartilhamento de ações e, para enfim, perceber quão potente a consciência crítica poderia ser estimulada, pois, “a educação é mais autêntica quanto mais desenvolve o ímpeto ontológico de criar”³⁶⁷. Precisávamos ser criativos, porém, precisávamos, também, sustentar a proposta dialógica de perceber o nosso papel no mundo, como sujeitos de transformações.

Confesso que, no exercício da docência no curso de Direito, atuava como protagonista na construção do conhecimento, aprendi assim e, assim era com os meus professores. Enquanto aluno da graduação em direito, vi-me um expectador na sala de aula, e quando docente, não sabia como flexibilizar esse modelo de ensino-aprendizagem que já fazia parte do contexto histórico do curso, conforme destacado em tópico anterior. Pensar em utilizar, alternativamente, as metodologias ativas nas minhas práticas de ensino, causava-me um certo desconforto, pois, esses métodos sempre se demonstravam ser dispensáveis e sem sentido. Afinal, a aula expositiva era o “modus operandi”³⁶⁸ que sempre definiu o curso de Direito.

³⁶⁴ FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 43. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021, p. 18.

³⁶⁵ “*Peer instruction*, ou a instrução por pares, é uma estratégia pedagógica introduzida em 1991 por Eric Mazur, em suas aulas de física na Harvard University, nos Estados Unidos, com o intuito de que os alunos se engajem no processo de aprendizagem”. (CAMARGO e DAROS, 2018, p. 91)

³⁶⁶ CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 91.

³⁶⁷ FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 43. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021, p. 41.

³⁶⁸ “Modo pelo qual se executa algo”. (FERREIRA, 2010, p. 512)

Cabe destaque o fato de que, desde o ano de 2016 passamos a acessar a ferramenta *Classroom*, da Plataforma *Google for Education*, nos cursos da Universidade Tiradentes e isto, progressivamente, vem tornando viável o emprego de várias metodologias interativas³⁶⁹ no processo de ensino-aprendizagem, além de favorecer o procedimento para inserir mudanças na percepção sobre o uso de metodologias ativas que são centradas no protagonismo discente, exclusivamente.

O aprendizado ativo, na perspectiva do Dewey, possibilitou transformar o processo de aprendizagem num formato centrado na autonomia do aluno, potencializando a sua capacidade analítica frente aos problemas do cotidiano. A prática de experiências que “valorizem metodologias inovadoras de aprendizagem faz parte de um cenário de necessárias mudanças para aperfeiçoar o índice de permanência dos estudantes nos cursos de graduação”³⁷⁰. Seria o primeiro passo nessa abordagem sobre mudanças nas práticas de ensino-aprendizagem.

Algumas das metodologias ativas aprendidas na minha formação continuada docente, em especial, a partir das jornadas pedagógicas e com elementos e informações extraídos dos ensinamentos e referenciais teóricos compreendidos quando aluno do mestrado e doutorado em educação do PPED-Unit, foram desenvolvidas no meu cotidiano em sala de aula. Isso, até eu compreender, quando da pesquisa de doutoramento, que as metodologias interativas melhor se adequariam à dialogicidade proposta por Freire, pois, nela a “interação como mola propulsora mobiliza possibilidades sob as vertentes do problema e aciona o diálogo”³⁷¹.

No segundo semestre do ano de 2012 fui convidado para a disciplina de Introdução ao Estudo do Direito (IED), no mesmo ano fiz a defesa do meu mestrado em Educação. A inclusão da disciplina de IED, com alunos ingressantes no curso, aliada ao processo de redefinição da minha atuação docente, resultante da influência do mestrado em educação na minha formação foram cruciais para que eu passasse a perceber as metodologias ativas como um novo contexto possível à prática de uma educação para além das aulas meramente expositivas, em que o professor seja o único detentor do conhecimento. Foi a minha primeira inquietude: o excessivo protagonismo docente.

³⁶⁹ “Em síntese, a Metodologia Interativa está fundamentada segundo os pressupostos teóricos do método pluralista construtivista (GUBA e LINCOLN: 1989), no método de análise de conteúdo (BARDIN: 1977) e no método hermenêutico-dialético (MINAYO: 2004).” (OLIVEIRA, 2014, p. 02)

³⁷⁰ DEBALD, Blasius. Ensino superior e aprendizagem ativa: da reprodução à construção de conhecimentos. (in) DEBALD, Blasius. **Metodologias Ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020, p. 02.

³⁷¹ OLIVEIRA, Maria Marly. **Metodologia Interativa**: um processo hermenêutico dialético. Interfaces Brasil/Canadá. Porto Alegre. v.1. n.1. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6284/4372>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

O grande obstáculo para a prática de metodologias que ampliassem a proposta de leitura do mundo, a partir de uma consciência crítica e reflexiva, estaria (e está) no modelo tradicional de ensino praticado pelos cursos de direito. Enquanto a sociedade caminha a passos globalizados e digitais, sob a influência de um multiculturalismo que demanda uma formação plural, dinâmica, compartilhada e libertadora, o curso de direito permanece com o modelo de ensino que concentra o protagonismo docente, a aula expositiva e a reduzida interação prática-teoria-realidade, e nesse cenário, a metodologia ativa é vista como um elemento inovador, pois, transfere o protagonismo para o discente.

Sob a minha ótica, com base na minha prática, percebo que a metodologia ativa é ainda insuficiente para que se alcance a proposta de uma educação verdadeiramente libertadora. É preciso criar condições favoráveis à participação mais ativa, inclusiva e cointencionada dos alunos, “desenvolvendo um aprendizado mais interativo e próximo às situações reais”³⁷².

Estava, àquele momento da minha docência, propondo um projeto novo que exigia de mim uma mudança de postura e que, perante os alunos, deveria levar em conta alguns fatores, tais como: “o caráter intencional da estratégia inovadora, o nível de envolvimento que implicará na criatividade dos educandos, a motivação para efetivar as ideias e, principalmente, o alcance dos recursos que possibilitem a inserção pretendida”³⁷³. Uma verdadeira mudança de hábitos.

Já trabalhava com algumas metodologias ativas, em regra, as mais acessíveis a minha compreensão e que, para os alunos não transpareceriam impactantes, a exemplo da metodologia do “estudo de caso” e a “inversão de sala de aula”³⁷⁴. Progressivamente fui inserindo o uso das tecnologias em mídias e digitais na produção das atividades, possibilitando uma maior proximidade com a linguagem comunicacional que o discente já utilizava na rotina do seu dia a dia, por meio dos diversos dispositivos e aparatos (celulares, computadores, notebooks, dentre outros). Nesse momento a interferência das metodologias interativas se fazia necessário para concentrar o protagonismo nos sujeitos do ato (docente-discente).

Por fazer parte da proposta do ensino híbrido da disciplina, destaquei nos tópicos seguintes a utilização das metodologias ativas desenvolvidas nas atividades de Medida de Eficiência, com o objetivo de elucidar sobre o protagonismo discente, ainda que, paralelamente, eu praticasse a proposta da interatividade dialógica em Freire, com abordagens da metodologia

³⁷² DAROS, Thuinie. Por que inovar na educação? (in) CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 04.

³⁷³ Idem ao item 372, p. 05.

³⁷⁴ “A sala de aula invertida, também conhecida como *flipped classroom*, é a organização “invertida” da sala de aula. [...] o que contribui para o protagonismo estudantil, pois a construção do conhecimento ocorre por meio de características, interesses e estilos de aprendizagem individuais”. (HIGASHI e PEREIRA, 2020, p. 21)

interativa, desenvolvidas às atividades extras da disciplina. Conforme narrado na seção segunda desta tese, a disciplina de Fundamentos do Direito passou do modelo presencial (que possibilitava uma atuação docente com maior liberdade), para o modelo híbrido de ensino, sendo este impactado pela proposta de inserção das metodologias ativas para a concentração do protagonismo discente. Desenvolver as práticas dialógicas no modelo híbrido ampliou o meu desafio do pensar-agir Freireano e a solução encontrada foi a de praticar as metodologias ativas, inserindo vivências de libertação e autonomia a partir das metodologias interativas.

4.1.1 A metodologia ativa – “Estudo de Caso”

Conforme explicado em tópico retro, a metodologia ativa “estudo de caso”, embora centrada no aluno, sem a interatividade dialógica que consolida o método freiriano, “destaca-se pela capacidade de suscitar questões para debate³⁷⁵”, além de propiciar a visão sistêmica e integradora do assunto abordado. A partir da utilização de questões, permite-se fazer uso de dispositivos e tecnologias digitais para o trato do tema desenvolvido à apreciação dos educandos e, sem sombra de dúvidas, na construção de um “estudo de caso” é possível o seu uso no contexto “proporcional a argumentação oral, o trabalho em equipe, a resolução de problemas e a tomada de decisão”³⁷⁶, sendo especialmente aproveitada para compor as prerrogativas do ensino híbrido, nos moldes propostos pelo referido modelo.

Porém, na apreensão desse processo de construção do caso se faz necessário compreender que “um bom caso deve fornecer informações suficientes”³⁷⁷ e devem ser “pautadas no conteúdo teórico apresentado pelo professor”³⁷⁸. Sob esse olhar, discute-se se os casos jurídicos colocados à análise dos alunos estariam possíveis ao seu alcance da percepção de conceitos/elementos jurídicos mais avançados, que, por vezes, se apresentam como um determinante para a construção de argumentos lógicos e de soluções viáveis para a resolução do problema. Eu aproveitava para, nessas discussões sobre os temas propostos por mim nos conteúdos que seriam trabalhados nas atividades e que teriam uma resposta pré-determinada à luz dos compêndios jurídicos, “saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho

³⁷⁵ CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 66

³⁷⁶ CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 45.

³⁷⁷ Idem ao item 375, p. 66.

³⁷⁸ Idem ao item 375, p. 66.

a minha atividade pedagógica”³⁷⁹ para diminuir a minha distância entre eles e a realidade que vivenciam.

Em atividade de Medida de Eficiência (M.E.) – 1ª UP/2021.1, realizada na disciplina de Fundamento do Direito (perante o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA), haja vista o fato de que a disciplina passou para o formato híbrido³⁸⁰, propusemos a leitura de uma obra fictícia e que é um clássico no que diz respeito ao “estudo de caso”, com as seguintes orientações (foram extraídas partes das orientações suficientes à reflexão ora proposta):

- . 1) Unidades de Aprendizagem Envolvidas – a) Relação entre Sociedade, Direito e Estado – b) Origens e funções do Direito – c) Conceitos jurídicos – d) Direito Natural – e) O direito, a cultura e as sociedades humanas.
- . 2) Objetivos de Aprendizagem: a) instigar o discente a experimentar o desenvolvimento profissional e do trabalho em equipe e as habilidades requeridas pelo mercado de trabalho, com o propósito no pensamento crítico e criativo. b) Identificar a importância do Direito para a sociedade e vice-versa. c) Identificar a origem do direito e de sua necessidade para as sociedades organizadas, seus significados e funções. d) Identificar os sistemas jurídicos da *Civil Law* e da *Common Law*. e). Apontar as principais características do Direito Natural. f) Identificar o Direito como manifestação da cultura.
- . 3) Contextualização - A turma deverá ter acesso à leitura da clássica obra “O caso dos Exploradores de Caverna (*The Case of the Speluncean Explorers*)” que é considerado um *hard case* e que resgata o pensamento jurídico de várias escolas, além de promover diferentes conceitos sobre o que é o Direito, possibilitando ao discente o olhar crítico e reflexivo sobre a temática proposta, com base nos conteúdos trabalhados em sala de aula.
- . 4) Produto Final: O documento produzido (texto dissertativo em WORD) pelo Grupo deverá conter: 1. os trechos extraídos da obra - 2. a síntese de argumentos que consolidem a percepção do Direito Natural e do Direito Positivo sobre o trecho da obra destacado - 3. a conclusão crítica e reflexiva.

³⁷⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a., p. 140

³⁸⁰ “A sala de aula precisa adaptar-se às rotinas ligadas às tecnologias, sobretudo de informação e comunicação. Estas tratam especificamente de um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum, como os softwares que garantem a operacionalização da comunicação e dos processos decorrentes de meios virtuais de aprendizagem”. (CAMARGO & DAROS, 2018, p. 62)

Percebendo as orientações delineadas para a proposta da atividade de M.E. é possível reafirmar o objetivo da tarefa: colocar o educando frente a realidade, ainda que sob a apresentação de caso fictício, propiciando um desafio à busca de soluções, olhares críticos e reflexivos. Porém, ao lidar com casos jurídicos fictícios ou reais, construídos/elaborados/coletados pelo docente, em regra, as informações, os elementos fáticos do caso costumam trazer uma linguagem jurídica que aborda conceitos elementares e, também, conceitos mais avançados da ciência jurídica, os quais não estão no conteúdo proposto para a disciplina de Fundamentos do Direito. Poderíamos pensar e sugerir a extração desses termos, ou a alteração do seu significado, nisso incorreríamos em possíveis desvirtuações do conteúdo.

Extraí alguns termos da obra “O caso dos exploradores de caverna”³⁸¹ – obra utilizada na atividade – para melhor explicitar:

“Os acusados, processados pelo crime de **homicídio doloso**, foram condenados a pena de morte”.

“Na **fase de julgamento**, depois de ter sido concluída a **fase de produção de provas**, um dos jurados com a função de porta-voz deles (de profissão advogado) perguntou ao juiz se eles, os jurados, poderiam emitir uma decisão especial, deixando ao **juiz togado** o julgamento se, em conformidade com os fatos provados, havia **autoria delitual** ou não dos acusados. Depois de alguma discussão, tanto o representante do **Ministério Público** quanto o advogado de defesa, manifestaram o consentimento para a adoção de tal procedimento, o qual foi **homologado** pelo juiz”.

“Com base nesse veredicto o **juiz de primeira instância** decidiu que os réus eram culpados do assassinato de Roger Whetmore. [...] Dissolvido o júri, os jurados enviaram uma **petição conjunta** ao chefe do Poder Executivo pedindo que a sentença fosse comutada em prisão de seis meses. [...] Até o momento, porém, nada resolveu o Executivo, aparentemente esperando pela nossa **decisão provedora no presente recurso**”.

“Se, conseqüentemente, nossos carrascos tiverem o poder de pôr fim à vida dos homens, se nossos juízes tiverem o poder de determinar o **despejo dos locatários em mora**, se nossas autoridades policiais tiverem o poder de encarcerar o divertido bêbado, estes poderes encontram justificativa moral naquele **pacto primitivo** celebrado pelos nossos antepassados”.

“É altamente improvável que o chefe do Poder Executivo denegue estas solicitações, a menos que ele próprio fosse realizar **instruções probatórias** tão extensas como aquelas efetuadas em **primeira instância**, cuja duração alcançou três meses”.

“As tentativas para conciliar a **orientação jurisprudencial** sobre a legítima defesa com o texto da lei são inúmeras, muito embora em minha opinião não constituam senão sofismas engenhosos. A verdade é que a argumentação da **exclusão de ilicitude** em prol da **legítima defesa** não permite a reconciliação, mas somente com seu propósito. A verdadeira reconciliação da excludente de ilicitude em favor da legítima defesa com o dispositivo legal, segundo o qual constitui crime matar a outrem, deve seguir a mesma linha de raciocínio”.

“Meu colega Tattng expressa contrariedade por não ter o **representante do Ministério Público** decidido o caso por si, abstando-se de **oferecer a denúncia e instaurar o processo**”.

³⁸¹ FULLER, Lon L. **O caso dos exploradores de cavernas**. GAMA, Ricardo Rodrigues (trad). Russel Editores: Campinas/São Paulo, 2013, p. 28-35.

Os termos jurídicos destacados nas falas dos personagens, extraídas da obra indicada para a atividade de M.E., pendem de melhor e maior profundidade para que os educandos possam ter a compreensão ampliada sobre o contexto do caso apresentado no livro. De acordo com as competências desenvolvidas na metodologia ativa “estudo de caso”, na proposta do desenvolvimento da capacidade crítico-argumentativa, persiste a necessária visão sistêmica e integradora do assunto abordado. O uso das metodologias ativas para o protagonismo discente me conduzem à reflexão permanente de que “uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade”³⁸². Faltava-nos o diálogo crítico e libertador.

A visão sistêmica para o aluno ingressante do curso de direito não poderia ser comparada àquela decorrente da experiência de um aluno do terceiro ou quarto ano do curso, nem estaria à percepção da totalidade resultante de uma reflexão autêntica decorrente da educação como prática da liberdade, que, “ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo [...]”³⁸³. Mas, a pretensão era a de promover a curiosidade indagadora, aquela que se define como sendo “a inclinação ao desvelamento de algo que inspira a criatividade que nos move”³⁸⁴ e, que nos põe diante do mundo.

Do tema que foi objeto da metodologia ativa “estudo de caso” extraí conceitos que se interligam à leitura da realidade (p. ex: territorialidade, sistema jurídico, humanização das decisões judiciais, dentre outros) e que mantinham um aporte de extensos diálogos que se dispunham ao pensar crítico para além do fazimento da atividade. Nesses inúmeros questionamentos sobre conceitos que são elementares, mas, que se interligam a opiniões mais avançadas da área jurídicas, são constantemente levantados como dúvidas (naturais) para a execução do problema lançado no “estudo de caso” proposto. O resultado da prática estaria, paralelamente, interligado ao desenvolvimento interativo da curiosidade crítica.

Conforme se verifica dos *diálogos em quadros* (abaixo), que são perguntas lançadas no Chat da disciplina Fundamentos do Direito, em uma das turmas, no ambiente do Google Meet – sala de aula online ao vivo – 2021.1: (os nomes dos alunos foram modificados).

³⁸² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 201a, p. 121.

³⁸³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 98

³⁸⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 201a, p. 33.

00:08:00.563,00:08:03.563
 Marlton Fontes Mota: marlton.fontes@souunit.com.br

00:08:40.495,00:08:43.495
 Santos: o que é jurisprudência professor? andei pesquisando mas ainda não consegui entender muito bem

00:09:00.170,00:09:03.170
 Santos: obrigadaa

00:09:01.835,00:09:04.835
 Silva: são os "precedentes" né?

00:09:19.458,00:09:22.458
 Silva: precedente é na common law né?

00:10:10.607,00:10:13.607
 : **Ponto** : a Súmula Vinculante seria uma tentativa de jurisprudência ?

00:13:48.475,00:13:51.475
 : Santos: já enviei o livro em pdf para o seu email, professor

00:14:30.715,00:14:33.715
 Silva: um desembargador pode se abster do julgamento, como o Tating fez?

00:15:20.617,00:15:23.617
 : Silva: ele disse que não conseguia julgar estritamente sob o direito positivo, que seu lado humano também falava alto

00:15:57.956,00:16:00.956
 Silva: exato

Diálogo com discentes da Turma de Fundamentos do Direito 2021.1

As dúvidas dizem respeito àquilo que eles ainda não alcançaram nas disciplinas do curso de direito e que transparece ser um obstáculo para a resolução do problema, nos limites exigidos pelo caso, embora não seja esse o objetivo traçado para a tarefa, mas, tornou-se determinante para o alcance do seu resultado. A pergunta do aluno “Santos” sobre jurisprudência foi respondida por mim, explicando que o tema faz parte da nossa disciplina, e que o seu olhar sobre o fato social tem um fator de problematização que é importante para o alcance da reflexão decorrente e que pode ser visto em circunstâncias rotineiras dos conflitos sociais no Brasil. A cada participação nesses diálogos, eu me percebia inserido, permanentemente inconcluso, reflexivo, consciente e pleno de dúvidas, inquietudes e significações, afinal, sou sujeito dessa transformação. A flor permanecia flor, mas, o seu cheiro em mim permitia-me um outro eu, agora, parte flor.

O aluno “Silva” questiona sobre precedente, em regra, insiro o termo nas minhas aulas de Fundamentos, mas, de forma elementar (é um instituto tratado no quinto semestre do nosso curso de direito). Porém, argumentei em dialogicidade, atraindo outro questionamento àquele que o aluno trouxe: “não há fenômeno social que possa ser tratado isoladamente, por isso, que

a gente fala sempre no olhar sistematizado”³⁸⁵, e, de forma interativa e provocativa, permaneço na busca desse diálogo, num movimento de cointencionalidade: “[...] essas fotos, imagens, e essas “brincadeiras” que a gente faz (na aula) são partes do cotidiano jurídico [...]”³⁸⁶. Os fenômenos retratados na Espiral “Pedagogia Humanizadora de Freire e os 04 Cês da Pesquisa” direcionam-se, igualmente, à prática e formação docente, pois, vejo-me inspirado a pensar criticamente a cada olhar dos educandos. Sou parte do processo.

Outros questionamentos a respeito da mesma atividade, que são aquelas dúvidas que envolvem algumas legislações que ainda não são objeto de conteúdo do primeiro período, mas, em regra, nos estudos de casos práticos apresentados tendem a se colocar como um fator determinante para a solução ou análise crítica do problema.

Cito o exemplo do aluno “Oliveira” que questionou sobre o “princípio da territorialidade penal” (*diálogos em quadros*, abaixo) os princípios processuais são debatidos com mais profundidade no segundo ano do curso e para a compreensão de determinados “casos jurídicos” esse princípio, quer seja mais que elementar, lhe exige uma maior profundidade. No mesmo contexto dialógico, o aluno Silva (nome fictício) trouxe à discussão a temática do “pré-sal”³⁸⁷, que é uma reserva petrolífera descoberta no Brasil pela Petrobrás, no ano de 2006.

No diálogo com o aluno procurei instigar a sua curiosidade e, ao explicar sobre o princípio³⁸⁸ percebi que a discussão pairava sobre o alcance da legislação no subsolo do país, pois, o referido aluno “Oliveira” pretendia utilizar o citado princípio no *estudo de caso* “O caso dos exploradores de caverna”, definido para a atividade da Medida de Eficiência no AVA.

O homicídio fictício abordado no estudo de caso ocorreu no subsolo, no interior de uma caverna, e o aluno queria saber se poderia ser um elemento para a defesa dos réus, com a alegação de que o subsolo não estaria contemplado pelo espaço territorial do país onde o acidente teria ocorrido. Não pude esconder a minha (feliz) surpresa com a abordagem do aluno e nesse momento, compartilhamos sensações, ampliei a minha percepção crítica a partir dos argumentos dele e percebi que seria possível a inserção da interatividade dialógica e a argumentação sistêmica na atividade, mesmo sob a perspectiva da metodologia ativa.

Diante da situação apresentada, a metodologia ativa “estudo de casos” ou a “construção de um estudo de caso”, embora sejam instrumentos valiosos para o processo de ensino-

³⁸⁵ Diálogo extraído da aula de Fundamentos do Direito – 2021.1. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1xQdrZAUCshMFqsOmhwXcEa7YMelh-v_I/view>. Trecho 02:24:31.

³⁸⁶ Idem ao item 385.

³⁸⁷ “O pré-sal proporcionou ao Brasil o status de autossuficiente em relação ao petróleo. Segundo o IBP, até 2035, o Brasil deixará de importar, tornando-se exportador de energia”. (SOUSA, 2018, p. 03)

³⁸⁸ Diálogo extraído da aula de Fundamentos do Direito – 2021.1. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1xQdrZAUCshMFqsOmhwXcEa7YMelh-v_I/view>. Trecho 24:57.

aprendizagem do discente dos cursos de direito, exigem um maior aporte de conhecimento jurídico para que se alcance, a contento, o resultado desejável na realização de atividades que promovam a referida metodologia.

Ao sugerir a leitura da obra “O caso dos exploradores de caverna”³⁸⁹, previ essas circunstâncias, mas, precisaria de nova comprovação para que possibilite sugestões de mudanças. Não pretendo, com as mudanças, “reduzir” o nível de aprendizado do aluno ingressante no curso de direito, mas, e tão somente, promover a compreensão progressiva desses institutos - a criatividade e a sensibilidade - sem colocá-los no patamar de obstáculos determinantes ao alcance dos objetivos da atividade. No contexto da prática proposta, “não há exercício eficaz e transformador das habilidades se não houver uma dimensão criativa, um travo de ousadia, de desobediência e inconformismo”³⁹⁰.

00:23:13.252,00:23:16.252

Silva: e mesmo no direito positivo, eles tavam cobertos pelo Código Penal, tem dizendo la que homicídio não é passivo de reclusão em caso de vida ou morte

00:25:52.348,00:25:55.348

Santos: professor, sobre direito natural tem conteúdo no AVA ou o senhor vai dar por aqui nas aulas?

00:26:35.664,00:26:38.664

Oliveira: princípio da territorialidade penal né

00:27:16.023,00:27:19.023

Silva: professor, nossa lei se aplica até o pré-sal... Se encontrarmos um poço de petróleo, devemos informar o governo

00:27:29.725,00:27:32.725

Silva: como algo vai estar mais a baixo que o pré-sal?

Diálogo com discentes da Turma de Fundamentos do Direito – 2021.1

Sem desestimular a utilização prática dessa proposta inovadora, afinal, nos períodos mais avançados do curso essas experiências jurídicas decorrentes de “estudo de caso” são bastante positivas em relação à visão sistêmica e integradora do assunto tratado e escolhido como tema. Mas, não descarto a busca pela dialogicidade sob a perspectiva de uma educação libertadora, com isso busco desenvolver no aluno a argumentação crítica e a percepção analítica sobre a superação de conflitos na leitura de mundo e na percepção da realidade, pois, “essa complexidade do mundo atual, essa tessitura de diálogos entre as várias formas de

³⁸⁹ FULLER, Lon L. **O caso dos exploradores de cavernas**. GAMA, Ricardo Rodrigues (trad). Russel Editores: Campinas/São Paulo, 2013, p. 30.

³⁹⁰ AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 133.

conhecimento, atinge os próprios modos de pensar, os pressupostos das verdades e os modelos para dar conta dos fenômenos”³⁹¹. Enfrentar os fenômenos seria o primeiro passo.

É inegável que o estudo de casos atrai a curiosidade dos alunos ingressantes, pois, propicia o estreitamento da teoria-prática já no início do curso, além de promover o debate sob propostas e soluções de caráter investigativo que notabilizam, uma aprendizagem significativa. Mas, em casos jurídicos fictícios ou reais não poderia me furtar em pontuar as críticas, ora comentadas, que decorrem da inserção de termos jurídicos que demandam, em regra, uma maior base de conhecimento que, necessariamente, não fazem parte do conteúdo da disciplina Fundamentos do Direito como elemento obrigatório. Receava, com isso, criar um obstáculo ao interesse e implicação do aluno nesse processo.

A perspectiva, na construção de um estudo de caso, seria a de criar um ambiente onde as competências e prerrogativas traçadas para a disciplina estivessem presentes, tais como: a argumentação oral, a resolução de problemas, a tomada de decisões e a visão sistêmica delimitada pelo alcance do conteúdo. Mas, destaco que, ao mesmo tempo, busquei favorecer a capacidade crítico-argumentativa, o respeito à curiosidade e experiência cognitiva do educando, mediada pela vivência e leitura da realidade, a liberdade criativa e a cointencionalidade docente-discente, e para isso, criei uma atividade paralela à Medida de Eficiência para conceber o diálogo e sua interatividade decorrente. “A curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também”³⁹².

Pensando em proporcionar um ambiente em que o aluno possa exercitar a sua autonomia e que lhe permita desenvolver a construção do seu conhecimento sem que o conteúdo pesquisado seja um desestímulo à sua curiosidade, é que propus outras práticas, além do “estudo de caso”, em que o próprio aluno apresenta o problema a ser analisado, a sua correlação com a leitura da realidade e a potencialização de uma “educação problematizadora que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária”³⁹³.

O ponto de partida da atividade paralela deverá ser a sua percepção sobre o problema, sua identificação e interrelação com os conteúdos trabalhados na disciplina e suas análises ou sugestões a respeito. O aluno protagoniza a pesquisa sobre o problema, promove a sua leitura

³⁹¹ AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 137.

³⁹² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 82.

³⁹³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 98.

de mundo e o faz com a ênfase de que “é tomado como sujeito ativo, capaz de definir o que irá produzir e aprender”³⁹⁴ para tornar-se um “ser no mundo”³⁹⁵.

Conforme destacado em tópico específico, nas Medidas de Eficiência trabalhadas na disciplina de IED e posteriormente em Fundamentos do Direito (também nas atividades extras), o educando contextualiza o problema por ele detectado, faz a coleta e deve correlacionar a situação-problema a uma cena de um desenho animado ou a um trecho da letra de uma música em áudio.

O professor indica que a contextualização do problema seja realizada com a mediação de mídias (áudio, vídeo, anime, filmes ou desenho); relaciona as Unidades de Aprendizagem (UA)³⁹⁶ para a base da pesquisa; informa que não é exigida a presença de elementos jurídicos mais avançados (também não proíbe o avançar da pesquisa); expõe algumas possíveis indagações ou apontamentos sobre os conteúdos jurídicos básicos que nortearão a pesquisa; busca fortalecer o sentimento de que a experiência cognitiva do educando é essencial para o desenvolvimento da pesquisa; cria um espaço para estabelecer um diálogo permanente sobre a atividade, e; determina o tempo máximo para a sua conclusão.

Cabe ao educando estabelecer/selecionar a situação/problema que irá apresentar; realizar a pesquisa; expor na apresentação as indagações resultantes da sua compreensão e análise crítica sobre o tema pesquisado; explicar sobre a escolha do desenho animado ou do áudio, ou da letra da música; correlacionar a pesquisa à sua experiência cognitiva interligando-a ao conhecimento jurídico alcançado no conteúdo da disciplina; cumprir o prazo limite definido, porém, o tempo destinado à atividade tende sempre a ser ultrapassado pela curiosidade epistemológica e pela consciência crítica como atos de humanização.

A questão que sempre me chega quando inicio os trabalhos do semestre em sala de aula e preparo o ambiente para acolher as atividades das Medidas de Eficiência, é a seguinte: será que vai dar certo? Vi, em todo o processo, que a importância do papel do educador está na certeza de que “faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também

³⁹⁴ OLIVEIRA, Sandra. Modos de ser estudante e as pedagogias ativas: autonomia e aprendizagem na experiência do indivíduo livre. (in) **Metodologias Ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno**. DEBALD, Blasius. Porto Alegre: Penso, 2020, p. 13.

³⁹⁵ “Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados” (FREIRE, 2018o, p. 99)

³⁹⁶ “As Unidades de Aprendizagem funcionam como ferramentas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem, por meio de uma abordagem dialógica, que permite as interações aluno/interface, aluno/conteúdo, aluno/professor e aluno/aluno, por meio de metodologias ativas de aprendizagem. Cada unidade é composta por conteúdos e atividades criteriosamente selecionados, que viabilizam ao aluno um papel de protagonista no processo de construção do conhecimento”. (SAGAH, 2019, p. 09)

ensinar a pensar certo”³⁹⁷. A resposta ao meu questionamento está na consciência de que, “quem pensa certo, mesmo que, às vezes pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo”³⁹⁸. Fui percebendo a que a “boniteza” da docência é também inquietude.

A metodologia ativa de “estudo de caso”, na proposta da atividade nos moldes acima descritos, transfere o protagonismo da construção do caso para o aluno e por ser uma mudança na regra tradicional (assim podemos denominar) de elaboração das atividades em sala de aula, que normalmente é uma atribuição do professor, percebo no educando um misto de ansiedade, responsabilidade e de insegurança que são consequências imediatas e naturais quando se experencia mudanças de postura. Mas, ao mesmo tempo, vejo um sentimento de autoconfiança sendo instigado pela transferência de um encargo que dependerá do envolvimento do próprio educando para ser realizado, pois, no diálogo proposto pela disciplina, o ato de cointencionalidade, de compartilhamento passa a ser inevitável, potente e quebranta o protagonismo exclusivamente docente ou discente.

O verdadeiro protagonismo decorrente de uma metodologia interativa³⁹⁹ e dialógica incita sensações, significados e solidariedade, e o “fazer” passa⁴⁰⁰ a ser o grande desafio, superando as expectativas sobre certezas e que não se esgota na relação “eu-tu”. Buscar o fazimento da atividade, produzir certezas e incertezas no resultado, colocar-se na ideia central da pesquisa, amadurecer-se nas posições e reflexões adotadas e envolver-se, são as grandes riquezas da atividade. Na minha apresentação sobre a atividade, deixo evidente que confio em cada um deles para a realização da tarefa.

Novamente assumo o fato de que essa proposta de inversão do protagonismo na produção da atividade causa uma certa apreensão sobre os resultados possíveis que, dependerão do nível de compreensão e envolvimento do discente. Nesse contexto, extraio a reflexão de que “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco”⁴⁰¹.

A autonomia do discente inspirada no processo de construção do seu conhecimento, utilizando a metodologia ativa do *estudo de caso* que, embora definido pelo docente, proporciona a reflexão sobre a sua própria prática e sobre o emocional do educando em relação a ela e ao objeto da sua pesquisa. Cabe fortalecer a perspectiva trabalhada na pesquisa que a

³⁹⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a., p. 28.

³⁹⁸ Idem ao item 397, p. 29.

³⁹⁹ “A aprendizagem interativa diz respeito ao processo de ensino baseado na troca e interação constante entre professores e estudantes, proporcionando uma aprendizagem com níveis mais elevados de motivação”. (PROVI, 2021, p. 01)

⁴⁰⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 109.

⁴⁰¹ Idem ao item 397, p. 36.

ação só é pensável na interação social, seja ela por meio de outras pessoas implicadas pela ação, pela leitura de um caso ou a problematização de uma prática em sala de aula, “quer seja pela mobilização de meios e materiais diversos, ou mesmo pelos laços criados consigo mesmo para mobilizar a si e aos outros”⁴⁰².

A exigência da compreensão sobre determinados conteúdos jurídicos que ainda não são trabalhados com profundidade na disciplina de Fundamentos do Direito, por não fazerem parte do seu objetivo, nunca foi um fator determinante para realizar a prática proposta nas Medidas de Eficiência da disciplina. Porém, com a transformação da disciplina, em 2021, para o formato híbrido propus, inicialmente, a Medida de Eficiência nos moldes que pratico há mais de 08 anos – utilizando metodologias ativas em interações dialógicas com a experiência cognitiva do aluno. Expus e sustentei as minhas razões em documento enviado, mas, não obtive sucesso.

Restou desenvolver uma prática que pudesse favorecer um ambiente pautado na dialogicidade e na educação verdadeiramente libertadora, para isso, fiz uso da metodologia interativa por compreender que, nesse ato de compartilhamento de ações (docente-discente), mediado pela leitura da realidade e com o uso de desenhos animados, áudios, curtas, imagens e música em atividades extras, teríamos a educação autêntica, dialógica e humanizadora. Ressalto que a Medida de Eficiência tem seu espaço já delineado no arcabouço avaliativo da disciplina e faz parte da totalização da nota, enquanto a atividade extra que propus, demanda o interesse e a implicação do próprio educando em realizá-la.

Tornou-se um desafio a mais para mim desenvolver a atividade nesse novo modelo de aprendizagem. Mas, foi possível, dessa forma, compreender ainda mais o processo que pudesse proporcionar aos alunos a tomada de consciência sobre a realidade, com a proposta de atividade que lhe seja facultada a realização. Há um querer-fazer que prepondera sobre o buscar, e “o momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática de liberdade”⁴⁰³. A atividade, enquanto obrigatória, contradizia a dialogicidade da educação libertadora, e eu não havia me apercebido disto.

Na verdade, a mudança foi bastante salutar para a minha proposta de vivenciar uma educação pautada em práticas dialógicas de autonomia como emancipação formativa na disciplina Fundamentos do Direito, que dantes Introdução do Direito, que dantes presenciais e que, hoje, híbrida.

⁴⁰² JOSSO, Marie Christine. **As figuras de ligação nos relatos de formação**: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. Educação e Pesquisa. [online]. 2006. vol.32. p. 383. n.2. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a12v32n2.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

⁴⁰³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o., p. 121.

O diário de pesquisa e o exercício de escrita passaram a ser o meu “confessionário”, portanto, confesso que à primeira vista fiquei triste e um pouco decepcionado em relação aos possíveis avanços que a proposta poderia compor. Para promover os primeiros exercícios com essa proposta de metodologia interativas que pratico há quase 08 anos e que hoje faz parte do meu objeto de pesquisa, tive que superar os olhares desconfiados dos colegas professores, convencer a mim e aos meus alunos de que havia (e há) cientificidade nessa prática e, especialmente, de assumir que há um certo amadurecimento em mim como docente e pesquisador, resultante desse processo de (re)construção. Novamente, vejo-me, frente a frente, com novos desafios. Que venham!

4.1.2 A metodologia ativa – “Inversão de Sala de Aula”

A inversão de sala de aula, ou “sala de aula invertida”, que é explicada como sendo “a aprendizagem mediante a apresentação de conteúdo com uma proposta diferenciada dos modelos tradicionais, ao inserir recursos tecnológicos que possibilitam o contato antecipado ao aluno com o material de estudo”⁴⁰⁴, tornando-o mais participativo nas discussões e debates. Embora o foco dessa metodologia ativa esteja centrado no aluno, há, na proposta da atividade, a predisposição para o diálogo inspirado na interatividade do que-fazer.

Na disciplina de Fundamentos do Direito disponibilizo antecipadamente a indicação da bibliografia a ser utilizada, exponho em slides alguns dos conceitos que serão trabalhados na apresentação do conteúdo da aula seguinte, mesclando imagens que possam contribuir para o debate/discussão. A disciplina no modelo híbrido prediz a orientação para o uso das metodologias ativas, reitere-se.

Exemplificando, em aula realizada no dia 28.04.2020, o tema a ser trabalhado foi “direito natural e direito positivo”, nos slides já disponibilizados antecipadamente (início de abril) foram apresentados conceitos e informações básicas, além de figuras com frases de efeito sobre o tema e com indicações da legislação. Ao antecipar o conteúdo a ser debatido em aula, o intuito da proposta é o de não surpreender, mas, tornar surpreendente para o aluno o seu próprio interesse e implicação na construção do seu conhecimento.

Num mundo onde a riqueza informativa prepondera, se faz urgente “o poder clarificador do pensamento para sedimentar o conhecimento”⁴⁰⁵. De forma sintética, o material de trabalho

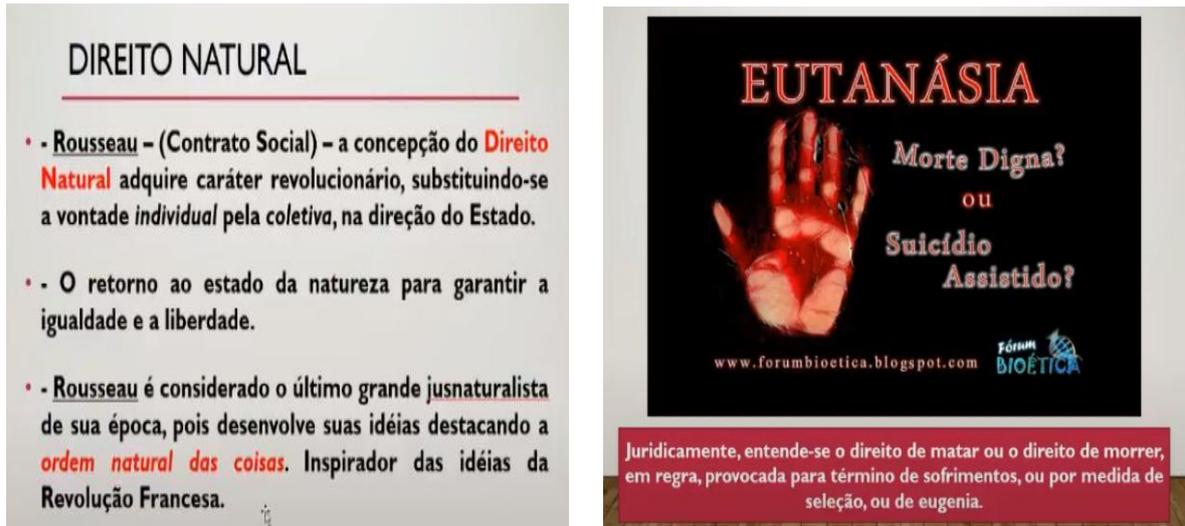
⁴⁰⁴ HIGASHI, Priscilla; PEREIRA, Silvine Galvan. Estudo prévio: sala de aula invertida. (in) **Metodologias Ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno. DEBALD, Blasius. Porto Alegre: Penso, 2020, p. 23.

⁴⁰⁵ ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo; Cortez, 2011, p. 15.

na disciplina de Fundamentos do Direito propõe ao educando o enfrentamento dos desafios da realidade, tendo como objetivo a liberdade para o processo de autonomia, sedimentada na percepção crítica dos atores do processo.

Destaque para os temas que são colocados antecipadamente para os alunos da disciplina: (imagens 13 e 14, abaixo)

Imagem 13 - Material disponibilizado ao discente em Fundamentos do Direito (2020, abril) -



Fonte: Classroom⁴⁰⁶

Imagem 14 - Material disponibilizado ao discente em Fundamentos do Direito (2020, abril)



Fonte: Classroom⁴⁰⁷

⁴⁰⁶ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/NjAwMDg1MDkyMTda>>. Acesso em: 22 dez. 2021

⁴⁰⁷ Idem ao item 406.

Os alunos puderam acessar previamente o conteúdo da aula, assimilando conceitos, características e significados sobre o tema e suas possíveis extensões práticas, ou seja, a sua projeção no mundo real. Durante a aula, a participação passa a ser mais efetiva ao distribuir entre os atores do processo de ensino-aprendizagem – discente e docente – a produção do conhecimento. O professor não mais é o transmissor de informação.

Utilizo as metodologias interativas, mesmo sob a prática das metodologias ativas que são vinculativas ao modelo híbrido de ensino. Nessa perspectiva, os temas tratados para o protagonismo (exclusivo) discente passa a inserir-me dialogicamente, despertando a cointencionalidade na proposta do debate. Cito como exemplo um dos temas tratado na *imagem 15*, acima, em que abordei sobre *doação de sangue e homossexuais* – aula em 08.04.2020. Na fala dos alunos o tema se estendeu para a adoção por casais homoafetivos (*diálogos em quadros*, abaixo).

```
00:35:15.822,00:35:18.822
    Santana: ex; um juiz não autoriza a adoção para um casal homo ( sendo que a legislação permite !
tomada essa decisão por princípio de fórum particular, o juiz comete alguma irregularidade ?contra a legislação ?

00:36:57.102,00:37:00.102
    Santana: compreendo !

00:40:33.132,00:40:36.132
    Santana: aff kkkkk

00:41:20.677,00:41:23.677
    Santos      : A empatia é tudo

00:41:33.678,00:41:36.678
    Nunes      : isso

00:41:35.038,00:41:38.038
    Carvalho: Não!

00:41:43.538,00:41:46.538
    Santos     : Ou sua consciência vai pesar para o resto da vida
```

Diálogos extraídos do Chat da disciplina Fundamentos do Direito (08.04.2020) – Plataforma Classroom

Nas minhas narrativas⁴⁰⁸ sobre o tema, destaco para o fato de que o juiz deverá motivar sempre a sua decisão, podendo, inclusive se afastar do processo por alegar questão de foro íntimo e, caso não motive a sua decisão ao julgar a ação, caberá recurso da sua decisão por ausência de justificativa. Na mesma narrativa, teço novos comentários interligando o tema a outro olhar da sociedade, que trata a temática da doação de sangue realizada por homossexuais como uma conduta que fere a moral social, aquela que é introjetada em (pre) conceitos “rasos” e, na conjectura da pergunta do aluno, outras perguntas minhas se sucedem, como por exemplo:

⁴⁰⁸ Diálogo extraído da aula de Fundamentos do Direito – 2020.1. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1sPywOkDivpCOxOEIN0r1JdHE7_m3gqck/view>. Trecho 41:02.

a personalidade do juiz, como se social, o torna imparcial em relação aos conflitos da sociedade? Ao perguntar, transito pelos 04 Cês da pesquisa, pois, *compartilho* sensações, permaneço em *contínua* transformação, percebo-me *consciente* do meu papel transformador e transformado e alinho-me à *criticidade* decorrente desse processo de natural libertação. Passo a me solidarizar em empatia, que nas palavras do aluno Santos: “a empatia é tudo”.

O resultado positivo da utilização prática da inversão da sala de aula é confirmado com as inserções orais dos alunos durante a exposição do conteúdo, além dos vários registros no chat da aula (Google Meet), conforme a captura desses *diálogos em quadros* abaixo (referente à aula de Direito Natural e Direito Positivo):

```
00:17:54.584,00:17:57.584      Silva: Qual primeira sociedade
00:18:00.360,00:18:03.360      Silva: A mencionar jusnaturale
00:18:10.853,00:18:13.853      Silva: Foi a hebraica?
00:22:42.702,00:22:45.702      . eu creio que não vai ser cobrado não, no plano de ensino dele esse assunto tá na segunda unidade
00:27:43.498,00:27:46.498      Sim, sim...
00:39:56.545,00:39:59.545      Santia : Professor, quais as causas do enfraquecimento da dicotomia entre o direito positivo e natural? Já que, diante do atual estágio de nossa sociedade, que a cada dia se torna mais "moderna e plura"1.
00:57:43.895,00:57:46.895      Santos: Professor, essa razão está interligada ao que está projetado na mente do ser humano ou tem relação com o divino ?
```

Diálogos extraídos do Chat da disciplina Fundamentos do Direito (2020, abril) – Plataforma Classroom

As reflexões trazidas pelos discentes comprovam que houve a leitura prévia, o envolvimento e a pesquisa sobre o tema, e isso amplia o desenvolvimento da sua capacidade crítica e ao mesmo tempo, favorece o processo de interação com a turma. No quadro acima, o diálogo no chat envolveu três discentes e mais alguns que se manifestaram oralmente⁴⁰⁹ e na minha fala atribuo à curiosidade dos alunos a exposição do tema “justiça e igualdade”⁴¹⁰, em conotações díspares e com o exercício da proporcionalidade e utilizando a interatividade como elemento, para que pudéssemos desenvolver um raciocínio que interligasse o conteúdo e a realidade. A *imagem 17* (abaixo), projetada na aula, auxiliou a proposta do diálogo.

Dois aspectos devem ser levados em consideração para implantar a sala de aula invertida, quais sejam, “a produção de material *on line* para o aluno e o planejamento das

⁴⁰⁹ Material pertencente ao acervo acadêmico do docente - gravação da aula ao vivo – disponível no link <https://drive.google.com/file/d/1RSh816SvMGNJ-v15lnRUPwM9KQgk5vUk/view>.

⁴¹⁰ Diálogo extraído da aula de Fundamentos do Direito – 2021.1. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1xQdrZAUCshMFqsOmhwXcEa7YMelh-v_I/view>. Trecho 24:57.

atividades para a sala de aula presencial”⁴¹¹. Nesse contexto, foi possível usar a técnica, também, para a sala de aula *on line* (ao vivo).

Em sequência à proposta de motivação e envolvimento pelo debate do tema apresentado, promovo uma provocação sobre o conteúdo da disciplina que foi trabalhado na sala e debatido com os alunos (quadro abaixo), com uma atividade de fixação, interligando o tema ao caso prático real, instigando a leitura da legislação como um passo mais adiante no processo de reflexão proposto: (*imagem 15*, abaixo)

Imagem 15 - Aula *on line* (ao vivo) - disciplina Fundamentos do Direito (2020, Out)

The image shows a screenshot of a Classroom activity slide on the left and a video feed of a professor on the right. The slide is titled "ATIVIDADE DE FIXAÇÃO DO CONTEÚDO – NA SALA DA MONITORIA" and contains three bullet points. The video feed shows a man with glasses and a beard, wearing a white shirt and tie, speaking. His name, "Marlton Fontes Mota", is visible at the bottom of the video frame.

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO DO CONTEÚDO – NA SALA DA MONITORIA

- Com base nos preceitos do Direito Natural (Liberdade, Vida e Igualdade), e sob a percepção do Direito Positivo, leia sobre a *ADPF 442, e defina a sua posição sobre o tema:
- - Resposta com o mínimo de 05 linhas e máximo de 15 linhas.
- Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 5543 (*A ADPF questiona parcialmente a constitucionalidade dos artigos 124 e 126 do Código Penal para excluir a proibição o aborto praticado pela gestante ou com o seu consentimento até a 12ª semana da gestação)

Marlton Fontes Mota

Fonte: Plataforma Classroom⁴¹²

Nessa atividade o discente consolida a reflexão na ação ao situar a sua compreensão sobre o tema tratado, englobando conteúdos atitudinais e procedimentais, que abraçam o desenvolvimento integral dos estudantes, “permitindo-lhes a autonomia em gerenciar o tempo e a evolução da aprendizagem”⁴¹³. Comumente são utilizadas as abordagens das metodologias interativas para a inversão de sala de aula em todas as turmas de Fundamentos do Direito em que atuo como docente, pois, ainda que o foco central nas metodologias ativas seja o aluno, a predisposição para a atividade permeia a dialogicidade em Freire e a citada metodologia não tem o condão de propiciar essa interrelação dialógica.

⁴¹¹ VALENTE, José armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. (in) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. BACICH, Lilian; MORAN, José (org). Porto Alegre: Penso, 2018, p. 31.

⁴¹² Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MTQyMTkzMTg3Nzk3>>. Acesso em: 22 dez. 2021

⁴¹³ HIGASHI, Priscilla; PEREIRA, Silvine Galvan. Estudo prévio: sala de aula invertida. (in) **Metodologias Ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno. DEBALD, Blasius. Porto Alegre: Penso, 2020, p. 23-24.

A título de exemplo, no ano de 2020, na segunda unidade programática (UP), utilizei a metodologia interativa para tentar tornar a construção do conhecimento uma postura compartilhada, a partir do estímulo à leitura prévia dos conteúdos da disciplina, nos moldes já citados acima. Enquanto vivíamos o momento da pandemia deflagrada pela Covid19, propus a interligação do tema à percepção sobre o coronavírus como um elemento de intensas mudanças no comportamento social, que necessariamente atingiram a esfera jurídica da sociedade quando da interferência na liberdade de ir e vir (isolamento social, restrições ao lazer, uso obrigatório de máscaras protetivas, dentre outras), criando polarizações e conflitos sobre o cabimento da norma jurídica.

Com o tema “instrumentos de controle social” pudemos debater sobre moral e direito em relação ao comportamento da sociedade em tempos de *pandemia*. Novamente lançamos conceitos e informações no material previamente disponibilizados para os alunos, com sugestões de leituras sobre o tema, conforme destaques abaixo: (*imagem 16*, abaixo)

Imagem 16 - Material disponibilizado em Fundamentos do Direito (2020, Out)



Fonte: material docente⁴¹⁴

A dinâmica foi percebida com maior intensidade nas manifestações orais⁴¹⁵ durante o debate, e com algumas considerações deixadas no chat da turma (Classroom), conforme

⁴¹⁴ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MTQyMTkzMTg3Nzk3>>. Acesso em: 22 dez. 2021

⁴¹⁵ Material pertencente ao acervo acadêmico do docente - gravação da aula ao vivo – disponível no link <<https://drive.google.com/file/d/1sEHEA6yXhczEfayNtjosIV7d088q2yJf/view>>.

conversas destacadas nos quadros abaixo: (material do professor – sala de aula Classroom). Destaco a fala do aluno “Nicol” que suscita uma discussão a respeito de institutos que não foram apresentados na disciplina, mas, pertence ao conteúdo a ser trabalhado. Concluo que a leitura proposta lhe instigou o aprofundamento do conteúdo trabalhado. (*diálogos em quadros*, abaixo)

01:54:31.640,01:54:34.640

Silva: ok

01:56:52.486,01:56:55.486

1 Nicol : Professor, me tire uma dúvida pf

01:57:02.893,01:57:05.893

Nicol : Se eu quiser trabalhar com a punição dentro dos fatos sociais, por exemplo, ela precisa ser a coercitiva (leis) ou pode ser uma mais simbólica (julgamento das pessoas ou forma de tratamentos por exemplo)?

02:06:42.610,02:06:45.610

Santos: Professor...nesse caso tm não se insere a equidade?

02:07:25.732,02:07:28.732

Santos: Kkk

02:11:53.981,02:11:56.981

1 Souza: Foi em Piauí.

02:12:41.303,02:12:44.303

Oliveira: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2020/09/08/nao-roubei-o-tanto-que-esse-ai-roubou-diz-ex-prefeito-sobre-actual-no-interior-do-piaui.ghtml>

02:36:19.074,02:36:22.074

Menezes: Boa 🍌

02:42:00.619,02:42:03.619

Menezes: .7

Diálogos extraídos do Chat da disciplina Fundamentos do Direito (08.09.2020) – Fonte: Classroom

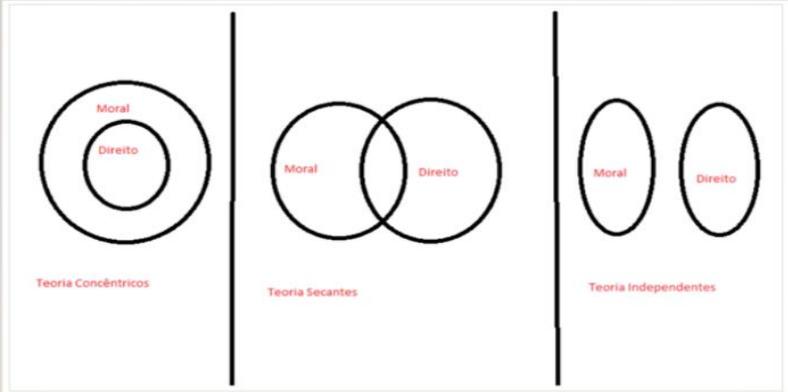
Ao final da apresentação do conteúdo proposto, propusemos um exercício de fixação alinhando o tema com um fato que àquele momento implicava à sociedade uma séria de medidas restritivas de comportamento e de direitos com o foco no combate à pandemia da Covid19, ou que pelo menos minimizasse os seus efeitos danosos.

A correlação entre Direito e Moral já havia sido sinalizada à turma que seria o objetivo da nossa discussão, porém, ao atribuir ao tema as questões atuais sobre os efeitos da pandemia foi perceptível a surpresa dos alunos, no que diz respeito à contemporaneidade da temática. Nesse viés, havia inicialmente a proposta para o limite de 05 linhas para as considerações dos alunos na atividade, mas, devido ao fato de que os pontos sugeridos traziam intensas discussões polarizadas nos diversos segmentos da sociedade, foi preciso ampliar um pouco o limite de linhas para a resposta pudesse alcançar o máximo de 10 linhas. (atividade postada na sala de aula Classroom em setembro de 2020).

Na exposição do conteúdo da atividade ficou delineada a base teórica necessária ao debate e a proposta prática que levou em conta um exemplo atual, vejamos: (*imagem 17*, abaixo)

Imagem 17 - Atividade para a fixação do tema objeto do debate (2020/Set)

Qual dessas teorias se apresenta mais compatível com o comportamento da nossa sociedade, em tempos de COVID-19?
Justifique: (máximo 05 linhas)



O diagrama apresenta três modelos de relação entre Moral e Direito, separados por linhas verticais:

- Teoria Concêntrica:** Um círculo maior rotulado 'Direito' contém um círculo menor rotulado 'Moral'.
- Teoria Secantes:** Dois círculos rotulados 'Moral' e 'Direito' se tocam em um ponto.
- Teoria Independentes:** Dois círculos rotulados 'Moral' e 'Direito' estão completamente separados um do outro.

A sociedade mundial teve que promover novas formas de relacionamentos durante a pandemia provocada pelo coronavírus.

Em especial, a sociedade brasileira, com sua multiculturalidade e distribuição espacial em grandes extensões territoriais manifestou durante a pandemia um comportamento social que pode ser analisado através das Teorias que podem explicar melhor o campo de aplicação entre o Direito e a Moral.

Questões como o isolamento social, o uso de máscaras, os protocolos de assistência à saúde, a restrição do acesso ao lazer, o trabalho e a educação virtualizados, dentre outros, foram fatores que interferiram no campo de aplicação desses dois Instrumentos de Controle Social.

Qual dessas teorias se apresenta mais compatível com o comportamento da nossa sociedade, em tempos de COVID-19?

Justifique: (mínimo 05 linhas e máximo 10 linhas)

Fonte: Plataforma Classroom⁴¹⁶

Na proposta de ampliar o sentido do educando sobre a construção do seu conhecimento, que alia o seu interesse, a sua implicação à troca de experiências como significação de humanidades, a inversão de sala de aula produz uma dinâmica que, a partir do acesso prévio

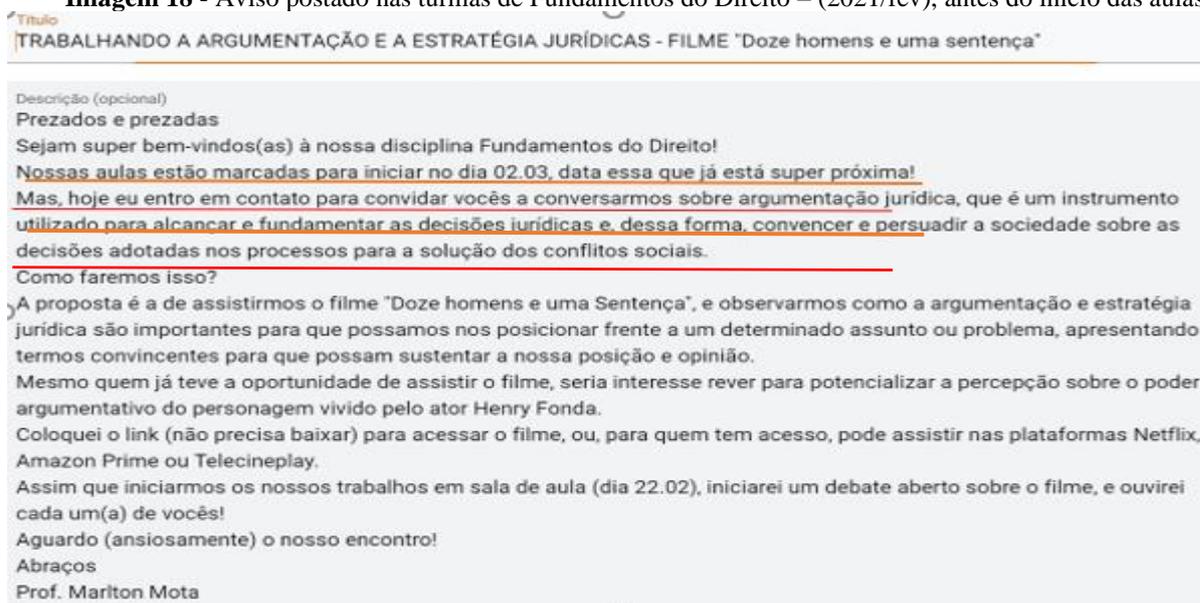
⁴¹⁶ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MTQyMTkzMTg3Nzk3>>. Acesso em: 22 dez. 2021

aos conteúdos que serão trabalhados em sala (presencial, *on line*, híbrida), favorece o protagonismo discente. Porém, acrescento à atividade alguns dos aspectos que identificam a proposta da metodologia interativa que, inegavelmente é “facilitada pela grande oferta de tecnologias que podem ser usadas no meio educacional hoje”⁴¹⁷.

Utilizo, além da disponibilização de textos, slides, doutrina, links de vídeos e áudios, algumas sugestões de filmes que poderão compor a reflexão crítica sobre o tema a ser abordado nos nossos encontros em sala. Em regra, posto os links de acesso, ou o próprio conteúdo na nossa sala no Classroom e faço o convite.

No primeiro semestre letivo do ano de 2021, resolvi acrescentar na proposta de antecipação de conteúdos, apresentando alguns pontos da proposta de uma educação problematizadora antes mesmo do início das aulas, previstas para iniciar no mês de março de 2021. Aproveitei que as turmas já estavam no processo de formação e fiz os convites para que trabalhassem a argumentação e conhecessem aspectos da estratégia jurídica. Disponibilizei os links de dois filmes de acesso gratuito, com a seguinte proposta: (*imagem 18*, abaixo)

Imagem 18 - Aviso postado nas turmas de Fundamentos do Direito – (2021/fev), antes do início das aulas



Fonte: Plataforma Classroom⁴¹⁸

⁴¹⁷ “Nessa abordagem, os professores servem como um líder do processo de aprendizagem, atuando não só na transmissão de conhecimentos e informações aos estudantes como também motivando a sua dedicação aos estudos”.(PROVI, 2021, p. 05)

⁴¹⁸ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MjQ2MjE2MDQwMzYy>>. Acesso em: 22 dez. 2021

As respostas/manifestações sobre a prática, mesmo sem o nosso primeiro contato visual online, foram muito positivas e criaram um ambiente de maior proximidade docente-discente-ensino-aprendizagem e já inspirou o processo de relação dialógica proposta pela disciplina, logo que iniciamos as aulas. Reservamos um espaço para o debate no primeiro encontro de aula daquele semestre – 23.02.2021 - (já com algumas cobranças por parte dos alunos), oportunizando a participação ampla nas discussões. Destaco algumas falas (indicando nomes fictícios dos discentes): (*diálogos em quadros*, abaixo)

03:16:23.175,03:16:26.175
Souza: Até o presidente dos EUA sofreu consequências.

03:17:03.480,03:17:06.480
Melo: Eu gostava dos EUA até assistir o documentário a décima terceira emenda

03:17:38.948,03:17:41.948
Santos: Deixo claro que não defendo o parlamentar.

03:18:24.353,03:18:27.353
Nascimento: muito

03:18:25.394,03:18:28.394
Torres: Já sim!

03:18:36.781,03:18:39.781
Santos: Eu vi hoje

03:18:51.100,03:18:54.100
Santos: Lendo os assunto que o senhor mandou

03:20:12.699,03:20:15.699
Sampaio: difícil demais ter que saber o que seria ofensivo, cada pessoa tem um nível diferente de aceitabilidade a algo, é muito subjetivo

03:20:34.582,03:20:37.582
Santos: Professor, em relação ao filme, terá o debate ainda?

Diálogos na Sala de aula Classroom - Fundamentos do Direito – (23.02.2021, fevereiro) – no início das aulas

Em meio aos questionamentos dos alunos Melo e Santos (diálogos acima), ampliei o olhar crítico sobre o filme proposto para trazer outra temática decorrente de um evento recente ocorrido naquele país (a invasão dos eleitores de Donald Trump no Congresso), correlacionando-o à manifestação de parte da sociedade brasileira para o “fechamento do STF”, e o negacionismo a respeito da vacina⁴¹⁹ que, coincidentemente, são elementos de discussão no Brasil e nos EUA, assim como o racismo. No diálogo pontuo sobre o respeito às instituições, à democracia e às pessoas em igualdade, com a intenção de fazer pensar e de me “contaminar” de criticidade em cointencionalidade desse ato de humanização.

⁴¹⁹ Diálogos com os alunos da Turma de Fundamentos do Direito – Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/16CroenTS96mdDbFzg5uJunYsC_H53-Rt/view> . Trecho – 03:24:20

No ambiente da sala de aula no Classroom constam as informações, orientações, provocações e endereços de acesso aos filmes, além da disponibilização de material de leitura no formato artigo para que o aluno perceba a importância da pesquisa em outra fonte. No *print* da tela do espaço dedicado a “Atividades” no Classroom das turmas de Fundamentos do Direito é possível perceber que se trata de um local que inspira o aprendizado e a autonomia na construção do conhecimento. (*imagem 19*, abaixo)

Imagem 19 - *Print* da tela do espaço dedicado a “Atividades” no Classroom – Fundamentos do Direito (2021, fev)



Fonte: Classroom da disciplina⁴²⁰

No Chat da disciplina, já podemos visualizar a confirmação dessa expectativa do acesso às películas pelos alunos e do interesse em participar e, também, o entusiasmo de quem já assistiu, conforme destacado abaixo nas falas dos alunos “Gomes” e “Lima”, que expressam, positivamente, o resultado alcançado com a leitura argumentativa que o filme desperta. (*diálogos em quadros*, abaixo)

⁴²⁰ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MjQ2MjE2MDQwMzYy>>. Acesso em: 22 dez. 2021

00:42:24.514,00:42:27.514
Moura: fundamentos do direito

00:42:29.579,00:42:32.579
Gomes: a 13 emenda é perfeito!! Gostei bastante

00:42:54.701,00:42:57.701
Lima: gostei mais ainda do Doze homens e uma sentença, mt bom

00:43:11.484,00:43:14.484
Ferr : Concorde adorei o filme

00:43:12.415,00:43:15.415
Moura: 12 homens e uma sentença é muito bom

00:43:22.430,00:43:25.430
Gomes: Esse ainda vou assistir

00:43:29.958,00:43:32.958
Feitosa: ambos são maravilhosos

00:43:35.048,00:43:38.048
Carvalho: Simmm, esse filme trabalha com muitos temas ao mesmo tempo

00:43:41.634,00:43:44.634
Carvalho: Amei

Diálogos extraídos do Chat da disciplina Fundamentos do Direito (02.03.2021) – Fonte: Classroom

As sugestões de filmes e documentários foram disponibilizadas para os educandos, antes mesmo do início das aulas, repita-se. Mas, no primeiro encontro as temáticas foram apreciadas em diversas narrativas (quadro acima). Na minha fala⁴²¹ sobre o documentário 13ª Emenda, na aula de 02.03.2021 perante a turma 03, destaco sobre o racismo norte-americano e outras mazelas decorrentes, porém, reafirmo que a leitura do mundo é a tônica das nossas aulas. Correlaciono “liberdade” à responsabilidade de exercê-la e dou como exemplo o uso das máscaras durante a pandemia da Covid19.

Outros modelos de metodologias interativas vêm sendo pensados para serem inseridos ao cotidiano dialógico que promovemos na disciplina Fundamentos do Direito, porém, as potenciais propostas decorrentes são analisadas à medida que possamos por mudanças, tanto na formação da disciplina (que passou por transformações de ordem curricular recentes), quanto no formato do seu público-alvo (alunos ingressantes), com o aumento do número de alunos/turma em decorrência, primeiro do modelo *on line* e, posteriormente, no modelo híbrido, conforme apresentado anteriormente.

Relembrando, sucintamente, a disciplina Fundamentos do Direito passou a fazer parte da grade curricular do curso no ano de 2019, no primeiro semestre, em substituição à então, Introdução ao Estudo do Direito, com significativas mudanças, já apresentadas no trabalho.

⁴²¹ Diálogos com os alunos da Turma de Fundamentos do Direito – Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1usNjKe-ZdWGeHpbXB5-KY7iZhoSwd_sp/view>. Trecho: 45:39.

Cabe destacar que a nova disciplina (Fundamentos do Direito) era trabalhada no modelo presencial, então, eu pensava a atividade para a uma relação dialógica nesse formato.

Em virtude da pandemia decorrente do alastramento mundial do coronavírus, em meados do mês de março de 2020 passamos à prática do modelo *on line* (síncrono/assíncrono) e, os impactos decorrentes foram detalhados em tópicos retos. Para o ano de 2021, primeiro semestre, foi implantado o modelo híbrido na disciplina, que possibilitou “a troca de informações e experiências entre os atores do processo de ensino-aprendizagem, a realização de atividades individuais e em grupo”⁴²², além promover debates e fóruns com o intuito de tornar mais significativo o processo de produção de saberes.

A vivência da disciplina no modelo *on line* já ocasionou intensas e imediatas formas de construção do conhecimento, afinal, o processo de adaptação docente e discente preanunciou a necessidade de revisitação às propostas das atividades já realizadas no modelo presencial, com a gradativa quebra de barreiras sociais de acessibilidade, de conhecimento técnico da ferramenta e da própria condição de aprendente e ensinante na relação dialógica docente-discente.

Tratava-se de uma nova ambiência para a atividade docente e discente, mas, permanecia em mim, aquilo que passei a considerar uma das tarefas mais importantes na prática educativo-crítica, que é a de propiciar as condições necessárias para “a experiência dos educandos, em suas relações uns com os outros e com o docente, de assumir-se um ser pensante, transformador e capaz”⁴²³, inclusive, de ter raiva porque é capaz de amar. O novo modelo *on line* nos separou fisicamente, mas, nos ensinou (e ensina) a ser partes de um processo de ressignificação profunda, que é a assunção de nós, também na permanência do outro.

4.2 MEDIAÇÕES MIDIÁTICAS: IMAGENS, MÚSICA E DESENHOS ANIMADOS NO ESTÍMULO À AUTONOMIA CRIATIVA

Em parte, a técnica de ensinar-aprender por meio do uso das metodologias, primeiro as chamadas “ativas” e, posteriormente, as “interativas” que, conceitualmente, é tratada numa interligação com a proposta de uma aprendizagem mais profunda e que é percebida como sendo

⁴²² CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 62.

⁴²³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 42.

“uma aprendizagem ativa e significativa”⁴²⁴ e que potencializa a nossa flexibilidade cognitiva em adaptar-se às situações inesperadas, superando modelos mentais que pensam mecanicamente.

Alguns dos chamados métodos ativos, por sua vez, são mantidos no modelo de atividade realizada no ensino híbrido mediado pelo AVA, pois, são centrados na atividade do aluno objetivando a sua aprendizagem e sua própria experiência no exercício da autonomia. Essa concepção surgiu “em momento anterior ao advento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), com o movimento chamado Escola Nova⁴²⁵, tendo como um referencial o pedagogo John Dewey”⁴²⁶. Ao interligar experiência e educação, em contraste à educação tradicional invoca-se a necessidade de “uma teoria de experiência, com o aprender por experiência dando ênfase à liberdade do aluno”⁴²⁷. Por sua vez, com o uso das metodologias interativas vivenciamos o processo de dialogicidade no pensar-fazer, que proporcionou reflexões coletivas para a melhor leitura da realidade.

Na liberdade na produção do conhecimento, professada sob o aspecto de um “*continuum* experiencial”⁴²⁸, é explicada o fato de que a experiência modifica a quem a faz e por ela passa e, por sua vez, a modificação afeta a qualidade das experiências que se sucedem, significando afirmar que “toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas, modificando as demais que lhes são subsequentes”⁴²⁹.

Na conjugação de esforços para a produção compartilhada do conhecimento, a adoção de práticas pedagógicas que possibilitem a superação de abordagens ditas tradicionais para compreender o papel de um protagonismo cointencionado – na relação docente-discente – vem sendo aquilo que pratico com os grupos de alunos e alunas ingressantes do curso de direito da Unit. Embora eu compreenda ser potencialmente contributivo para o aluno, a partir do seu envolvimento direto, produzir com protagonismo, pois, “num mundo conectado e digital,

⁴²⁴ “A aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida”. (MORAN, 2018, p. 02)

⁴²⁵ “A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). John Dewey, filósofo norte americano influenciou a elite brasileira com o movimento da Escola Nova. Para John Dewey a Educação, é uma necessidade social”. (HAMZE, 2021, p. 02)

⁴²⁶ ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Apresentação. (in) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. BACICH, Lilian; MORAN, José (org). Porto Alegre: Penso, 2018, p.11.

⁴²⁷ DEWEY, John (1859-1952). **Experiência e educação**. TEIXEIRA, Anísio (trad). São Paulo: Editora Nacional, 1971, p. 37.

⁴²⁸ “Este princípio, como observei, aplica-se sempre que tivermos de discriminar entre experiências de valor educativo e experiências sem tal valor”. (DEWEY, 1971, p. 23)

⁴²⁹ Idem ao item 428, p. 26.

podem se expressar por meio das metodologias ativas, e proporcionar soluções atuais para os aprendizes de hoje”⁴³⁰, é preciso conceber o fato de que, a partir de uma abordagem dialógica crítica estaremos, em interligação humana, potencializando-nos a assumirmos a condição de ensinantes e aprendentes, permanentemente.

Conforme exposto na presente pesquisa, a inserção de práticas no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de IED, hoje, Fundamentos do Direito teve como objetivo o de estabelecer uma aprendizagem intencional, formal, que propiciasse o espaço para a autonomia do educando, num processo de verdadeiro protagonismo que lhe inspire percorrer a trilha para a produção de saberes à sua escolha, num universo de permanente compartilhamento entre docente-discente.

As mudanças apresentadas na disciplina de Fundamentos do Direito, já destacas neste tópico, invocam uma nova leitura desses mesmos objetivos formais para o consenso no equilíbrio na flexibilidade e hibridismo dos espaços de aprendizagem, da cronologia desse aprendizado (o tempo do aluno) e das técnicas de formação. Na aprendizagem híbrida, “três movimentos ativos devem ser considerados”⁴³¹:

- . 1 – A construção **individual** – na qual o aluno percorre e escolhe o seu caminho, ao menos parcialmente;
- . 2 – A construção **grupal** – na qual o aluno amplia sua aprendizagem por meio de diferentes formas de envolvimento, interação e compartilhamento de saberes, atividades e produções com seus pares, com diferentes grupos, com diferentes níveis de supervisão docente;
- . 3 – A construção **tutorial** – em que o aluno aprende com a orientação de pessoas mais experientes em diferentes campos e atividades (curadoria, mediação, mentoria).

A interligação desses elementos destacados requer uma melhor incursão sobre os conceitos anunciados pelos estudiosos citados (Moran – Almeida – Dewey), sem pretender desconsiderar o fator tempo e o momento histórico construções expostas por cada um deles. Porém, dentro dessa conjuntura pensada para o modelo híbrido deve haver um espaço educativo para as práticas de docência que interliguem vivências dialógicas interativas com fins a promover uma educação autenticamente libertadora e humanizada.

⁴³⁰ MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. (In) BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 04.

⁴³¹ Idem ao item 430, p. 04.

Na disciplina de Fundamentos do Direito, fiel à proposta de implicação do educando à potencialidade da produção de uma aprendizagem significativa, a partir de movimentos híbridos, permanentes, criativos, e que despertem o fascínio pela criação em co-criação, afetando social, crítica e conscientemente reflexivo o educando, procuro mover-se em constante leitura dos sinais que o próprio educando projeta em suas experiências cognitivas. Reitero ser possível colaborar nesse processo de formação discente a partir das metodologias interativas, por, principalmente, possibilitar um diálogo transformador em que a “consciência e mundo se dão simultaneamente”⁴³².

A prática das metodologias interativas têm oportunizado o desenvolvimento de vivências nas práticas educativas que despertam a curiosidade do aluno como um estímulo multissensorial que, ao se “interligar com a valorização dos conhecimentos prévios dos educandos permitem que o sujeito possa “ancorar” novos conhecimentos”⁴³³. Retomo o cuidado de compreender que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”⁴³⁴.

A exposição de conteúdos da disciplina, o protagonismo docente e a tradicional concepção de que o aluno é mero receptor das informações são práticas que jamais couberam em mim, e se as adotasse na minha trilha docente não estaria me distanciando das metodologias desenvolvidas aos cursos de direito, mas, desencaminharia a minha própria humanidade, pois, “ensinar é uma especificidade humana”⁴³⁵.

Ao trabalhar com desenhos animados, áudios, filmes, músicas e imagens, busco entrelaçar essas mídias ao conteúdo da disciplina e atento para o impacto transformador nos processos de comunicação social e de acesso à informação que possibilitaram a “construção de outras formas de ler, vivenciar, comunicar e transformar o mundo”⁴³⁶.

Deixo bastante evidente que, na pesquisa, não tentei trazer um produto novo para as práticas de ensino-aprendizagem na minha docência no curso de direito, especialmente na disciplina de Fundamentos do Direito, mas, tão somente busquei compreender o meu papel nesse processo e de colocar-me disponível ao exercício do diálogo nas minhas relações com os

⁴³² FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o., p. 98.

⁴³³ MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. (In) BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 03.

⁴³⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 31.

⁴³⁵ Idem ao item 434, p. 89.

⁴³⁶ LINHARES, Ronaldo Nunes; CHAGAS, Alexandre M. Aprendizagem no ciberespaço: por uma pedagogia da comunicação em uma educação mestiça. PORTO, Cristiane; MOREIRA, J. Ant3nio. **Educação no ciberespaço**: novas configurações, convergências e conexões. Aracaju: EDUNIT, 2017, p. 27.

outros. É perceber e ser percebido como “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seus gestos a relação dialógica”⁴³⁷, além de perceber-se em permanente movimento em estado de inconclusão.

A proposta para o uso dos desenhos animados, anime, músicas, dentre outras, à primeira vista causa uma surpresa nos discentes das turmas de Fundamentos do Direito por transparecer inesperado, afinal é um curso jurídico e não se imagina uma correlação entre eles e o direito. A segunda sensação é a de extrema curiosidade que já provoca uma certa euforia para a realização da tarefa.

No segundo semestre do ano de 2020, o período definido para a Medida de Eficiência da 1ª UP foi entre os dias 15 e 20 de outubro e desde as primeiras aulas começo a tecer comentários sobre a atividade. Alguns alunos já se manifestavam sobre o fato de estar pesquisando possíveis temas para a atividade. Extraí diálogos datados de 20 setembro de 2020 (cerca de 30 dias antes do prazo para a atividade), ocorridos em uma das turmas de Fundamentos do Direito a respeito da Medida de Eficiência, vejamos: (*diálogos em quadros*, abaixo)

```
00:00:47.467,00:00:50.467
    Santos: Professor no final da aula você poderia explicar um pouco sobre a ME?
00:01:02.700,00:01:05.700
    Santos: Já estou pesquisando
00:01:12.815,00:01:15.815
    Silva: Vivo tbm tem banda larga
00:01:17.281,00:01:20.281
    Santos: E queria saber se pode ser um anime tbm
00:01:42.724,00:01:45.724
    Santos: Se posso trazer um anime ou só desenho?
00:02:05.222,00:02:08.222
    Filho: Eu gosto de anime tbm
00:02:49.681,00:02:52.681
    Santos: Mangá
00:03:01.460,00:03:04.460
    Santos: Isso
00:03:17.355,00:03:20.355
    Santos: Animes fala muito
00:03:24.714,00:03:27.714
    Santos: Sobre politica,governo
00:03:33.319,00:03:36.319
    Santos: Vida em sociedade
```

Diálogos extraídos do Chat da disciplina Fundamentos do Direito (20.09.2020) – Fonte: Classroom

Dos questionamentos lançados pelos alunos é possível perceber que novas propostas vão surgindo para a apresentação da atividade (produção com *animes*) que preza em incentivar a construção do caso pelo educando e que, da mesma forma, é notado o fato de que as pesquisas

⁴³⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 133.

vão acontecendo quase que de imediato ao contato do educando com as orientações sobre a Medida de Eficiência, a exemplo do aluno “Santos” que atribui na sua fala “já estou pesquisando”. Novamente vejo-me ressignificado em minhas práticas.

Percebo, na atribuição da tarefa, que a dificuldade que os alunos apresentam em comentários lançados, quando do momento das minhas explicações sobre a atividade, é a de compreenderem a autonomia e o protagonismo que a atividade promove, motivada por razões já destacadas neste tópico. Na minha fala⁴³⁸ com os alunos afirmo que a nossa aula e a nossa sala têm a essência da inclusão e que o respeito aos saberes dos educandos é a grande característica da atividade.

Fiz registros das reações de surpresa, protagonizadas por alguns alunos, quando percebem que na sua pesquisa, o objeto pesquisado traz respostas e outras perguntas, por vezes, inesperadas. Cito uma turma de Fundamentos do Direito, do segundo semestre do ano de 2020, na aula de 24.09.2020 -, em que o aluno “Menezes”, ao fazer a pesquisa do seu tema a ser apresentado no formato de música, afirmou: “eu dançando é o *tcham*⁴³⁹ na época, jamais teria noção das mensagens por trás das letras” (conforme *diálogos em quadros*, abaixo, informação extraída do Chat da turma. Todos esses diálogos me fazem refletir sobre a minha prática, sobre o meu papel na docência e para além dela, enquanto caminho pelos 04 Cês da pesquisa com as vivências dos alunos e as minhas.

⁴³⁸ Diálogo extraído da aula de Fundamentos do Direito – 2021.1. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1AVfVyzNEdgk5wT7110TkQfVRD1188ZAY/view>>. Trecho 00:35:31.

⁴³⁹ “O grupo começou no final dos anos 80, como Gera Samba. Com o álbum de 1995, a banda se tornou uma febre e teve a primeira ruptura. Assim, passou a chamar-se É o Tchan, nome da música de maior sucesso. Principais sucessos: 'É o Tchan' (Pau que Nasce Torto/Melô do Tchan)', 'Ralando o Tchan', 'Beco do Siri', 'Dança da Cordinha' e 'Nega Vá’’. (ANJOS, 2015, p. 03)

00:01:48.147,00:01:51.147
Oliveira: Tom e Jerry também, que sempre tem um dos dois aprontando

00:02:18.475,00:02:21.475
Oliveira: Verdade

00:02:31.885,00:02:34.885
Menezes: Gente, e músicas? Analisando hoje, fico horrorizada

00:04:24.004,00:04:27.004
Nicol : coragem, o cão covarde eram bem assustador tbm

00:04:36.403,00:04:39.403
Menezes: Eu dançando "é o tcham" na época, jamais teria noção das mensagens por trás das letras.

00:04:36.440,00:04:39.440
Santos: Kkkk

00:04:40.438,00:04:43.438
Menezes: 😬😬

Diálogos extraídos do Chat da disciplina Fundamentos do Direito (24.09.2020) – Fonte: Classroom

Com a disciplina de Fundamentos do Direito no modelo híbrido tenho trabalhado as metodologias ativas indicadas para o referido modelo de ensino, ressaltando o fato de que a disciplina nesse atual formato é bastante recente e não seria prudente criar um ambiente de conflito entre o momento *on line* e aquele destinado ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Porém, venho, concomitantemente utilizando o modelo interativo de ações e de interdependências, sempre pontuando a importância na experiência cognitiva do aluno como um ponto a ser trabalhado para fortalecer a sua autonomia e o seu protagonismo, sem afastar o necessário desenvolvimento do pensamento crítico, consciente e reflexivo.

Alinhado à proposta de inserção de novas atividades na disciplina de Fundamentos do Direito, com o uso de metodologias ativas, programei para o segundo semestre do ano de 2021 algumas tarefas que trabalharão a construção de “Mapas Mentais⁴⁴⁰” pelos discentes, no intuito de possibilitar, a partir das temáticas desenvolvidas, o planejamento de ações e estratégias para que os alunos possam alcançar objetivos específicos na produção de saberes.

Sinteticamente, a atividade pretende alinhar alguns saberes fundamentais e posteriormente, possibilitar o debate sobre os temas produzidos pelos próprios alunos:

- OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

⁴⁴⁰ “Os mapas mentais foram criados pelo inglês Tony Buzan, na década de 1970. Seu objetivo era aprimorar o processo de aprendizagem e a memorização utilizando uma abordagem não linear de encadeamento de informações. Os mapas mentais procuram representar, com o máximo de detalhes possível, a relação conceitual existente entre informações”. (CAMARGO & DAROS, 2018, p. 81)

- a) Instigar o discente a experimentar – além do desenvolvimento profissional e do trabalho em equipe – as habilidades requeridas pelo mercado de trabalho, com o propósito no pensamento crítico e criativo.
- b) Identificar a importância do Direito para a sociedade e vice-versa.
- c) Identificar a origem do direito e de sua necessidade para as sociedades organizadas, seus significados e funções.
- d) Identificar os sistemas jurídicos na história do Direito brasileiro.
- e) Apontar o processo evolutivo do Estado Democrático de Direito.
- f) Identificar o Direito como manifestação da cultura da sociedade.

- **DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE**

- Para a realização da Atividade será utilizada a Metodologia Ativa para a construção de “Mapas Mentais” que é a representação de ideias que surgem por meio de palavras-chave e suas associações, envolvendo texto, imagem, cores e conexões espaciais. O Mapa Mental tem como objetivo: visualizar, classificar e gerar ideias ou estudo, resolução de problemas, sistematização do conhecimento e contribuir para a tomada de decisão. A construção de Mapas Mentais potencializa a aprendizagem significativa sobre os conteúdos trabalhados. A Atividade consiste em construir um Mapa Mental que possa sistematizar os principais eventos históricos que representem a “História do Direito brasileiro”, em suas fases colonial, imperial e republicana, devendo destacar os fatos históricos e jurídicos que compreendam o processo evolutivo do Direito no Brasil.

- **SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

- A turma deverá ter acesso à leitura prévia e integral sobre os conteúdos didáticos a respeito da “História do Direito Brasileiro”, coletando os principais eventos jurídicos que proporcionaram a formação do Direito no Brasil e que foram destaques nos períodos da história colonial, imperial e republicana no nosso país, sob o olhar crítico e reflexivo necessário à compreensão dos fatos históricos apresentados e trabalhados nos conteúdos disponíveis para a disciplina.

- PRODUTO FINAL
- Como resultado conclusivo das Etapas atribuídas, cada grupo produzirá um único produto – Mapa Mental (disponível no formato do aplicativo utilizado), observando-se o enquadramento correto dos eventos jurídicos que foram destaques na fase histórica correspondente, estruturando o Mapa Mental em conformidade com as informações disponíveis na bibliografia indicada. Os mapas mentais deverão utilizar, para a sequência histórica dos eventos, cores distintas, e cada uma deve representar um padrão para as informações: 1. tema central – 2. temas secundários – 3. eventos históricos dos temas secundários. (conforme exemplo da *figura 9*, abaixo)

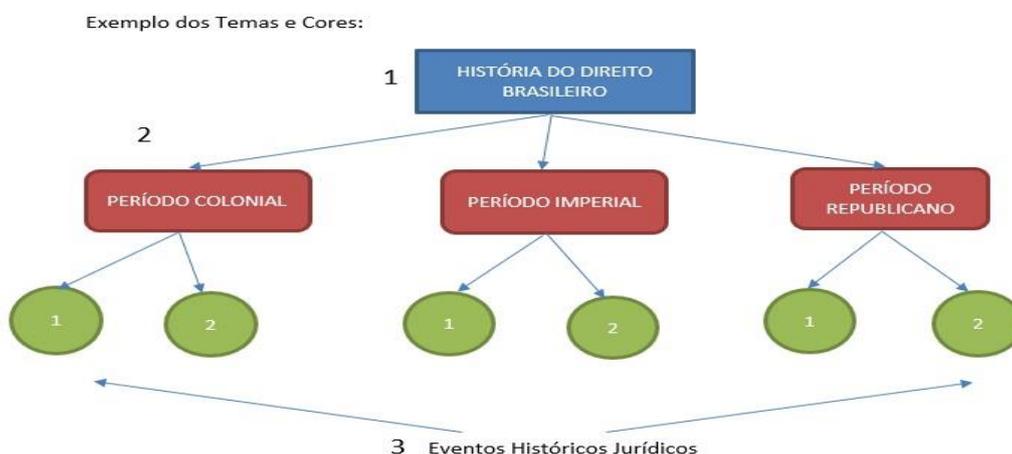


Figura 10 – Modelo de Mapa Mental – atividade em Fundamentos do Direito. Elaborado pelo autor

Noutro exemplo de atividades orientadas que compuseram o rol de tarefas desenvolvidas na disciplina híbrida de Fundamento do Direito, foi o uso da metodologia ativa “Aprendizagem entre pares ou times (*Team-based learning - TBL*)⁴⁴¹” que desenvolve as seguintes competências: “capacidade de tomada de decisões mais racionais para a solução de problemas; desenvolvimento das habilidades interpessoais; argumentação; trabalho em equipe; autonomia; senso crítico e autodidatismo”⁴⁴². Nesse contexto, a atividade será desenvolvida nas seguintes premissas:

⁴⁴¹ O *team-based learning* (TBL) é uma estratégia de abordagem ativa desenvolvida pelo professor de Administração Larry Michaelsen, na década de 1970, na Oklahoma University (Estados Unidos). O TBL baseia-se no construtivismo, pressupondo que o aluno poderá construir a aprendizagem por si mesmo, de forma atuante, contemplando este saber a partir de sua vivência, interagindo com outras pessoas, professores, palestrantes e colegas”. (CAMARGO & DAROS, 2018, p. 112).

⁴⁴² CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 113.

- OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:
- 1. Instigar o discente a experimentar – além do desenvolvimento profissional e do trabalho em equipe – as habilidades requeridas pelo mercado de trabalho, com o propósito no pensamento crítico e criativo.
- 2. Identificar a importância do Direito para a sociedade e vice-versa.
- 3. Identificar a aplicação do direito e de sua necessidade para as sociedades organizadas, seus significados e funções.
- 4. Compreender sobre os movimentos sociais e suas contribuições para a formação de uma sociedade democrática.
- 5. Potencializar o processo de autonomia na formação do discente.
- 6. Identificar o Direito como manifestação da cultura da sociedade.

- DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE
- Para a realização da Atividade será utilizada a Metodologia Ativa – “Aprendizagem entre pares ou times (TBL)” - para a produção de uma “Videoaula”, a partir dos conteúdos constantes nas Unidades de Aprendizagem indicadas na tarefa – com tempo máximo de duração de 06 (seis) minutos. A “Aprendizagem entre pares ou times (TBL)”, possibilita maior colaboração e compartilhamento de informações entre os alunos e, dessa forma, eles podem ensinar e aprender ao mesmo tempo, podendo fazer uso de diferentes ferramentas, tecnológicas e manuais. A Atividade consiste em produzir – uma videoaula – sobre quaisquer dos assuntos tratados nas Unidades de Aprendizagem (U.A) no AVA.

- SEQUÊNCIA DIDÁTICA
- A turma deverá ter acesso à leitura prévia e integral sobre os conteúdos didáticos das Unidades de Aprendizagens sugeridas para a tarefa, avançando na bibliografia sugerida para a disciplina com o objetivo de melhor compreender a proposta da atividade.

- PRODUTO FINAL
- Como resultado conclusivo das Etapas atribuídas, cada dupla produzirá um único produto – videoaula - no formato escolhido pela dupla, observando-se a correta aplicação dos conteúdos jurídicos, em conformidade com as informações disponíveis nas Unidades de Aprendizagem e na bibliografia disponível.

Ao vivenciar as relações dialógicas propostas como uma prática colaborativa para a autonomia como emancipação formativa na disciplina de Fundamentos do Direito, por meio do uso interativo da tecnologia digital, das mídias diversas, dentre outros, busco possibilitar a construção de um ambiente propício à produção compartilhada do conhecimento, de dentro

para fora e de fora para dentro, na busca de tornar o processo de ensino-aprendizagem um ato de afeto mútuo, de alteridade profunda, de diálogo permanente e de predominante humanização. Como uma máxima para trilhar o caminho da docência, é preciso reconhecer o fato de que “é no diálogo que nos opomos ao antidialógico tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente em nossa formação histórico-cultural”⁴⁴³.

Percebi que ao me afastar, pouco a pouco, do protagonismo docente o medo de não saber sobre o “roteiro”, o trajeto e o destino vem fazendo da minha docência uma descoberta diária, dinâmica, divertida, pois, dividida, discente-docente, compartilhada com os alunos e produzida a tantas mãos, quanto tantas esperanças decorrentes. Já não crio mais expectativas, as vivencio com curiosidade, ansiedade, felicidade e consciência de que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”⁴⁴⁴.

Ao iniciar os trabalhos com o uso das metodologias interativas tive o receio de não saber e, depois de tanto tempo continuo sem saber, mas, não sabendo, já não sinto mais o receio de não saber, pois, aprendo e reaprendo dia, após dia. Sou inconcluso, aprendente e ensinante, disso eu sei.

⁴⁴³ FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 43. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021, p. 94.

⁴⁴⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o., p. 36.

5 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NAS PRÁTICAS DE UMA DOCÊNCIA HUMANIZADORA E DIALÓGICA

Esta pesquisa está respalda na proposta de (trans)formação do educador e do educando, este último, baseada na sua própria experiência cognitiva para promover e inspirar a criatividade por meio de uma aprendizagem significativa. Porém, o objetivo central se direciona para a inserção da dialogicidade na produção do conhecimento compartilhado, evidenciando a prática de humanização do educando, a partir de uma educação problematizadora que alie o ensino formal à leitura de mundo. Assim, nessa sessão procuro compreender sobre a prática docente para promover uma pedagogia humanizadora que proporcione a criticidade dinâmica da leitura de mundo.

5.1 A DIALOGICIDADE INCLINADA AO DESVELAMENTO DO MUNDO

Discute-se liberdade como uma sensação de sentir, agir, pensar, ir e vir, alcançar, emancipar e de existir. Propõe-se, a partir da liberdade, a prática da autonomia para a autossuficiência, confirmando-se o protagonismo como resultante “da” e “na” liberdade conquistada, quando à clareza do seu significado mais profundo seria conceber a autonomia “com” a liberdade, num processo de coexistência e compartilhamento. O significado de liberdade está atrelado ao “com-partilhar”, pois, para o autor “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”⁴⁴⁵.

No percurso da pesquisa, a compreensão sobre a relevância da dimensão social na formação humana e na comunicação dialógica se faz basilares na presença da liberdade criativa que, na percepção de assumirem-se livres, docente e discente, devem ter a consciência das responsabilidades decorrentes.

A título de evidenciar o objetivo central da pesquisa, a inserção da dialogicidade na produção do conhecimento compartilhado requer a prática de humanização do educando. Na proposta dessa prática está o resgate da sua humanidade, vivenciada no ato de aflorá-la a partir de uma educação problematizadora que possibilite a leitura do mundo já pertencente ao educando e que é objeto de resgate a partir da sua experiência.

A sensação de sentir-se (livre) está na autenticidade do pensar, pois, esse pensar só tem sentido se tiver como fonte “a ação sobre o mundo sem a superposição dos homens aos

⁴⁴⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o., p. 71.

homens”⁴⁴⁶. Eu não poderia pensar uma educação libertadora sem libertar o pensamento do medo da liberdade, pelo receio de não a dominar ou sequer reconhecê-la.

O receio de conduzir uma prática educativa que impusesse uma liberdade controlada, deflagrava (e ainda afeta) em mim uma enorme insegurança na realização das atividades de ensino-aprendizagem que não tivessem a previsão delineada no programa da disciplina. Porém, era (e é) na própria insegurança no trato do conhecimento que o envolvimento dos alunos parecia fluir, mesmo sem a provocação direcionada pelo professor, mas, imbuída pela prática da liberdade que exercitávamos em sala de aula. A educação problematizadora exige “a superação da contradição educador-educandos”⁴⁴⁷, embora não seja tão simples promover o exercício diário dessa superação e, ao pretender realizá-la a tornamos verdadeira.

Como a perspectiva da autonomia concebida por Freire pode estimular a formação crítica e reflexiva de alunos e professor na disciplina de Fundamentos do Direito no Curso de Direito da Unit? Esta questão de tese se apresenta como um eterno ponto de partida para a pesquisa, embora a autonomia na construção de saberes pelo discente venha sendo percebida como resultado de comportamentos distintos a cada semestre, a cada turma da disciplina de Fundamentos do Direito. Ao percebermos essas transformações também nos transformamos, reconhecendo que “os jovens são a fotografia dos tempos que mudam”⁴⁴⁸. Não sou o mesmo professor a cada novo semestre, pois, se assim o fosse, teria estagnado o educador que hoje habita em mim.

A cada passo pensado e a cada atividade desenvolvida, a pergunta que move as nossas ações se fortalece e o cenário de formação, que inicialmente se enquadra na disciplina de primeiro período do curso de Direito, avança para propiciar uma percepção mais ampliada do seu próprio objeto. Esses sentimentos, significações, habilidades e competências eram retratados nas minhas anotações e na minha alma. O trato com a disciplina de Fundamentos do Direito vem me instigando o pensar para um conhecimento permanente, para um diálogo constante e significativo, “pronunciando o mundo os homens o transformam”⁴⁴⁹. Sob essa perspectiva, educando e educador tornam-se sedentos à procura de novas fontes para novos diálogos.

Na busca de um melhor entendimento sobre um dos objetivos específicos aqui propostos, cabe evidenciar sobre a importância de potencializar o processo experiencial do

⁴⁴⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o., p. 89.

⁴⁴⁷ Idem ao item 446, p. 94.

⁴⁴⁸ BAUMAN, Zygmunt; LEONCINI, Thomas. **Nascidos em tempos líquidos**: transformações no terceiro milênio. Rio de Janeiro: Zahar, 2018, p. 13.

⁴⁴⁹ Idem ao item 446, p. 109.

graduando do Curso de Direito como elemento contributivo para a formação da sua identidade social, e isso prediz sobre o seu próprio processo de autonomia trabalhada de forma *compartilhada* com o outro e com o mundo, numa leitura *consciente*, pois, ele vivencia a sua presença e o seu papel como sujeito de transformações da realidade, desde o seu entorno, e esse processo de conscientização deve ser *continuamente* estabelecido, de forma *crítica* e libertadora (sobre os 04 Cês da pesquisa).

Utilizando pedagogias “interativas” no processo de ensino-aprendizagem criamos, professor e aluno, uma “ponte” que possibilitou o diálogo e a compreensão dos temas desenvolvidos na disciplina de Fundamentos do Direito e a sua correlação com o mundo. Porém, é preciso destacar o fato de que, ao propor atividades que estimulem a percepção crítica e reflexiva do educando (reflexão na ação), as “respostas” decorrentes vêm na forma de novas perguntas.

O respeito à experiência cognitiva do aluno e da sua curiosidade é crucial para a dinâmica desse processo de construção compartilhada do conhecimento. A questão é vislumbrada em toda a sua inquietude docente, sob a perspectiva freireana de ensinar, ao permitir o seguinte questionamento: “por que não estabelecer uma *intimidade* entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”⁴⁵⁰. Vejo-me nesse desafio, especialmente pelas razões delineadas na seção quatro, quando tratei das metodologias ativas e o modelo híbrido de ensino.

É preciso enfatizar que a pesquisa foi desenvolvida a partir da curiosidade ingênua⁴⁵¹ do educando e do respeito aos seus saberes como perfeitas manifestações da sua experiência cognitiva e, de acordo com a espiral dos 4 (quatro) Cês, identificada no procedimento metodológico desenvolvido na pesquisa, que envolve dialogicamente docente-discente para atuam como sujeitos do ato (ação – reflexão) em *compartilhamento* de experiências. A proposta impulsiona a prática educativa para a construção da atividade na disciplina de Fundamentos do Direito, num processo de *contínua* reorganização⁴⁵² que decorre da reflexão do educando sobre os *temas geradores* por ele criados nas práticas dialógicas propostas, que é resultante da “experiência existencial”⁴⁵³ do educando.

⁴⁵⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 32.

⁴⁵¹ “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital”. (FREIRE, 2019, p. 33)

⁴⁵² “Essa contínua reconstrução – em que consiste a educação – tem por fim imediato melhorar pela inteligência a qualidade da experiência. Analisando-a mentalmente, percebendo as relações que ela nos desvenda, ganhamos os conhecimentos necessários para dirigir, com mais segurança, nossas experiências futuras”. (DEWEY, 1978, p. 17)

⁴⁵³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 122.

Sequencialmente, no processo formativo docente-discente, exposto na espiral mencionada, a gradativa reflexão e ação⁴⁵⁴ – e reflexão na ação⁴⁵⁵ predisõem a consciência de “estar no mundo⁴⁵⁶”, de “ser condicionado” e de “apreender a realidade” num movimento “causa e efeito”, em solidariedade⁴⁵⁷ e sua presença no mundo caminha incessantemente para a *criticidade* como resultado de uma ação libertadora e de uma pedagogia dos homens, inclusiva e em autonomia, como resultantes de uma programação educativa dialógica⁴⁵⁸.

O risco em dissociar saberes curriculares e a experiência do educando é o de ver transformar o conteúdo aprendido numa “peça” de difícil encaixe no cotidiano do indivíduo. Fazê-lo compreender, por si mesmo, o significado dessa “peça” é lhe potencializar a “prática educativo-progressista para desenvolver a curiosidade crítica”⁴⁵⁹.

Entre os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável definidos na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), o Objetivo 4 (quatro) trata sobre a garantia da educação inclusiva e equitativa de qualidade, ao mesmo tempo em que orienta para a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. De acordo com o Objetivo 4, a “promoção da capacitação e empoderamento dos indivíduos é o centro deste objetivo” (Agenda 2030)⁴⁶⁰.

A pronúncia do mundo “com” a liberdade compartilhada e praticada no processo de ensino-aprendizagem, contribui para o exercício da imaginação curiosa, da criatividade decorrente da ação-reflexão e notabiliza o papel docente na constatação freireana de que, quem ensina, aprende ao ensinar. Nesse contexto, o diálogo é a “escuta que fala”, que se interpõe “entre” e que se confirma que é “escutando que aprendemos a falar com eles”⁴⁶¹.

⁴⁵⁴ “A nova percepção e o novo conhecimento, cuja formação já começa nesta etapa da investigação, se prolongam, sistematicamente, na implantação do plano educativo, transformando o “inédito viável” na “ação editanda”, com a superação da “consciência real” pela “consciência máxima possível””. (FREIRE, 2018o, p. 153)

⁴⁵⁵ “Quando os bons músicos de jazz improvisam juntos, eles demonstram de forma semelhante uma reflexão-nação fluente, integrada à execução em andamento. Escutando um ao outro, e escutando a eles próprios, sentem aonde a música está indo e ajustam seu desempenho de acordo com isso”. (SCHON, 2000, p. 35)

⁴⁵⁶ “Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar”. (FREIRE, 2018o, p. 75)

⁴⁵⁷ “Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, esçtao intimamente solidários”. (FREIRE, 2018o, p. 55)

⁴⁵⁸ “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capa, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”. (FREIRE, 2018o, p. 115)

⁴⁵⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a., p. 33.

⁴⁶⁰ “Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável”. A AGENDA 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Objetivo 4 – Educação de Qualidade. Disponível em: <<http://www.agenda2030.org.br/ods/4/>>. Acesso em: 06 nov.2020

⁴⁶¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 111.

À interligação docente-discente, a partir da sua percepção dialógica, está na pauta harmoniosa da prática da liberdade, enquanto pedagogia da curiosidade e a experiência discente como um processo dinâmico de conhecer-se para saber “desocultar pedaços ocultados do mundo”⁴⁶², sendo essa última aquela que, naturalmente, será inspirada “com” e “na” primeira. O diálogo é transformador por ser necessário e inerente à existência humana.

O pensar autêntico, verdadeiro alia-se à experiência cognitiva do aluno como prática de liberdade para uma consciência libertadora. O nosso papel não se resume em expor a nossa visão do mundo, mas, a de dialogar com ele, propondo a apreensão dos chamados *temas geradores* numa realidade mediatizadora que se proponha ao conhecimento crítico”⁴⁶³. A educação é, ao mesmo tempo, “autoconstrução e apropriação de um patrimônio”⁴⁶⁴, ou seja, um processo que possibilita o sujeito educar e ser educado, ao educar-se.

Como proposta para as atividades desenvolvidas na disciplina de Fundamentos do Direito coloco à disposição do aluno os temas desenvolvidos para o plano de ensino aprendizagem (PEA⁴⁶⁵), que atuam na condição de nortear a sugestão do trabalho, mas, não delimitam o processo de investigação que o aluno possa empreender na sua busca.

Ao potencializar a autonomia e o autoconhecimento do aluno, a atividade teria a funcionalidade daquilo que entendo como sendo a consciência da realidade mediatizadora e que seria a fonte para “a formação do conteúdo programático no processo de construção do conhecimento”⁴⁶⁶. É no encontro entre a experiência cognitiva e a percepção do conhecimento aprendido em sala de aula que deposito a esperança do olhar crítico e reflexivo.

A ideia de liberdade na produção do conhecimento pelos próprios educandos inclui em não indicar um tema específico para a atividade destinada às inversões de sala de aula, porém, a abordagem deve ser sobre um conteúdo tratado na disciplina de Fundamentos do Direito. Nessa perspectiva assumo, conscientemente, que precisarei ter uma compreensão mais ampla sobre essa liberdade concebida à construção do conhecimento alcançado pelo aluno.

⁴⁶² FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso**: América Latina e educação popular. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018c., p. 99.

⁴⁶³ “Em verdade, o conceito de “tema gerador” não é uma criação arbitrária, ou uma hipótese de trabalho que deva ser comprovada. [...] nos parece que a constatação do tema gerador, como uma concretização, é algo a que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também, de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras” (FREIRE, 2018o, p. 120).

⁴⁶⁴ CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2013, p. 177.

⁴⁶⁵ Documento Institucional. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/w/NDQ5MTkxMDU4NjIw/t/all>> Acesso em: 20 jun. 2020.

⁴⁶⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a., p. 55.

Precisarei, da mesma forma, ter ciência de que a relação do aluno com o objeto proposto para a atividade, escolhida e desenvolvida por ele, desencadeará a sua percepção da realidade a partir desse mesmo objeto, que exigirá de mim uma constante revisão dos limites da minha prática. Necessitarei, nesse viés, compreender que a liberdade dessa construção de saberes deve ser laborada com o rigor pedagógico indispensável ao processo de ensino-aprendizagem educativo, sem cercear a criatividade inventiva do educando. Enfim, a cada atividade me ressignifico e transito pelos 4 Cês da pesquisa.

Com a sugestão para que o tema escolhido pelo educando seja projetado em várias possibilidades de linguagens e narrativas, tais como: vídeos com desenhos animados, áudios e vídeos de músicas, enveredamos por caminhos que lhe são afáveis, dada à proximidade do meio utilizado com a imagem de mundo, da sua leitura e apreensão, sob o olhar do educando. A proposta de captação da realidade, sob a perspectiva de uma narrativa de animação ou de uma música possibilita um olhar crítico e reflexivo que “implica um reconhecimento do sujeito no objeto e do objeto como situação em que está o sujeito”⁴⁶⁷.

Ao buscar promover a compreensão sobre os conceitos jurídicos, a partir dos elementos trabalhados na atividade, propõe-se a produção de informações que, em regra, são extraídas do cotidiano do aluno ao exercitar a percepção crítica da realidade vivida, superando a abstração (comumente empregada) dos exercícios e atividades trabalhados nos cursos de direito (por exemplo: simulação de casos, situações jurídicas fictícias, questões hipotéticas, dentre outros).

A atividade Medida de Eficiência⁴⁶⁸, realizada em outubro de 2020.2, na disciplina de Fundamentos do Direito possibilitou que a pesquisa do tema⁴⁶⁹ a ser desenvolvido na citada medida de eficiência pelo aluno pudesse ser construído pelo próprio discente, com base no conteúdo da disciplina e por meio da interligação desse mesmo conteúdo com a sua experiência de vida. São atividades realizadas por vídeos ou áudios, com desenhos animados e músicas que possam representar/contextualizar/interrelacionar o tema escolhido pelo discente com temática do direito, na sua forma elementar.

⁴⁶⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 135.

⁴⁶⁸ “Ao longo de cada unidade serão realizadas atividades que avaliarão a participação e o comprometimento do estudante com o seu desenvolvimento e correspondem a 20% da nota da unidade, denominadas Medidas de Eficiência”. “METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO - O processo de avaliação é contínuo e será efetivado através de Avaliações Contextualizadas e Medida de Eficiência (ME), culminando em uma nota única, observando-se os critérios estabelecidos pelo PPC (Projeto Pedagógico do Curso)”. (Plano de Ensino e Aprendizagem da disciplina – Curso de Direito da Universidade Tiradentes).

⁴⁶⁹ A ideia proposta era a de que o discente pudesse, na realização da atividade, estabelecer uma conexão (do desenho, do anime ou da música) com a religião, a moral, a justiça, a sociedade ou ainda com as regras de trato sociais, correlacionando o direito e seus aspectos de coercibilidade, assimilação, interação, etc. Temas tratados no conteúdo da disciplina.

As orientações para as atividades da Medida de Eficiência, que chamarei de M.E's e que são definidas por unidade programática (UP) – duas por semestre, ficavam assim estabelecidas:

Na Primeira Unidade - ATIVIDADE DA MEDIDA DE EFICIÊNCIA - Vídeo⁴⁷⁰ em que o(a) discente apresente um trecho de desenho animado/anime (exibido em tv aberta ou fechada), contextualizando a imagem à realidade. O(a) discente deverá manifestar um posicionamento sobre o conteúdo extraído do desenho/anime à luz do Direito (podendo estabelecer uma conexão com a religião, a moral, a justiça, a sociedade ou ainda com as regras de trato sociais, correlacionando o direito e seus aspectos de coercibilidade, assimilação, interação, etc).

OBJETIVO: demonstrar se no desenho animado/anime escolhido, a mensagem inserida na sua contextualização reflete/predispõe/expressa uma conduta que contraria ou favorece os ditames e o respeito ao Direito (ou dos demais instrumentos morais, religiosos ou de trato sociais) para o comportamento social. A importância da pesquisa reflete a sua experiência e compreensão nos institutos trabalhados na disciplina.

. Na segunda Unidade - ATIVIDADE DA MEDIDA DE EFICIÊNCIA - Vídeo em que o(a) discente apresente um trecho de música, contextualizando a letra à realidade social. O(a) discente deverá manifestar um posicionamento sobre o conteúdo extraído da música à luz do Direito (podendo estabelecer uma conexão com a religião, a moral, a justiça, a sociedade ou ainda com as regras de trato sociais, normas jurídicas, direito natural/positivo, etc).

OBJETIVO: demonstrar se na música escolhida, a mensagem inserida na sua contextualização reflete/predispõe/expressa uma conduta que contraria ou favorece os ditames e o respeito ao Direito e seus instrumentos para o comportamento social. A importância da pesquisa reflete a sua experiência e compreensão nos institutos trabalhados na disciplina.

Ressalte-se o fato de que os temas utilizados nas M.E's da disciplina Fundamentos do Direito estão delineados pelo objetivo traçado no seu PEA (Plano de Ensino e Aprendizagem), que se resume em: “Propiciar ao estudante a compreensão dos instrumentos e institutos jurídicos basilares, propiciando-lhe uma visão geral do Direito e áreas de atuação, de modo a habilitá-lo para transitar pelos diversos ramos do direito”. Esses institutos basilares são o “ponto de partida” para a pesquisa realizada, em autonomia, pelo aluno na produção da atividade.

Passei a denominar de “ponto de partida”, pois, na construção do seu entendimento sobre o conteúdo fundamental trabalhado, tenho presenciado o fato de que os discentes ultrapassam esses limites básicos dos temas propostos, alcançando um conhecimento mais “avançado”, que dizem respeito aos conteúdos de disciplinas dos períodos sequenciados ao primeiro semestre do curso de direito da Universidade Tiradentes, do qual Fundamentos do

⁴⁷⁰ A indicação para a produção em vídeos passou a ser aplicada durante o período da pandemia, decorrente da COVID19, haja vista a orientação para a prática do distanciamento/isolamento social. Antes do período da pandemia, as apresentações dos alunos eram feitas em sala de aula, utilizando a metodologia ativa da inversão de sala de aula.

Direito faz partes. Vejamos um exemplo de rompimento desses limites basilares, registrados em minhas anotações.

Um dos alunos da turma, que chamarei de “Calabar” (nome fictício) em homenagem ao tema por ele escolhido na sua atividade de M.E. da segunda U.P. do semestre letivo, que seria a opção por uma música que representasse o significado de Direito e/ou dos demais instrumentos de controle social (Justiça, regras de Trato Social, Religião, Moral, Ética), tônica dessa mesma atividade. A sua escolha foi sobre o Direito como instrumento de controle social⁴⁷¹. Para melhor esclarecer, o aluno Calabar escolheu um tema ligado ao conteúdo da disciplina de Fundamentos do Direito (antiga IED), trazendo informações e elementos do conteúdo trabalhado em sala de aula e produziu um vídeo para apresentar as suas considerações sobre a temática escolhida por ele.

. A escolha do aluno foi pautada na análise da música “Fado Tropical” (imagem 20, abaixo), letra e música de Chico Buarque, que faz parte do disco “Chico Canta”, trilha sonora da peça “Calabar: o Elogio da Traição” (imagem 21, abaixo), de Chico Buarque e do poeta moçambicano Ruy Guerra, texto baseado na história de Domingos Calabar⁴⁷², acusado de traição aos portugueses por se aliar aos holandeses, na época do Brasil Holandês. O disco e a peça foram censurados em 1988 e passaram a ser analisados pelo aluno na atividade proposta.

Imagem 20 – Aluno Calabar – F.D. (2020.2)



Fonte: Classroom⁴⁷³

Imagem 21 – Aluno Calabar – F.D. (2020)



Fonte: Classroom⁴⁷⁴

O aluno, em sua interpretação do direito a partir da música, fez as seguintes correlações e conjecturas: a loucura e a traição como elementos marginalizados pela sociedade; a luta entre

⁴⁷¹ Segundo Nader (2012, p.40-44). Segundo o autor, “o direito se manifesta mediante um conjunto de regras que definem a dimensão da conduta exigida, que especificam a fórmula do agir. As regras jurídicas são impostas independentemente da vontade dos seus destinatários”.

⁴⁷² “Domingos Fernandes Calabar (1609.1635) foi militar brasileiro. Figura polêmica, lutou no combate aos holandeses em Pernambuco, mas mudou de lado e passou a orientá-los, ajudando a expandir o domínio holandês no Nordeste brasileiro, [...] A partir de 20 de abril de 1632, a situação mudou com a deserção de Domingos Calabar, que conduziu os holandeses a novas conquistas”. (FRAZÃO, 2017, p. 01).

⁴⁷³ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MTQyMTkzMjMxNDA5>>. Acesso em: 22 dez. 2021

⁴⁷⁴ Idem ao item 473

holandeses e portugueses no período do Brasil Holandês; a traição de Calabar pela escolha de um lado da história.

. Com relação à proposta da disciplina Fundamentos do Direito, o aluno destaca o fato de que ao ser condenado, Calabar não teve a inserção do chamado “Princípio do Devido Processo Legal”⁴⁷⁵, citando (no minuto 02:35 do seu vídeo)⁴⁷⁶ que “ao ser condenado ele não teve a ampla defesa”, embora o próprio aluno faça a correlação devida, que seria o aspecto temporal a respeito da inserção de direitos individuais citados por ele, haja vista o fato ter ocorrido em momento histórico distinto da época atual, onde esses mesmos direitos sequer haviam sido consagrados.

. Outro instituto analisado pelo aluno foi o “Princípio da Intranscendência da Pena”⁴⁷⁷ citando (no minuto 03:30 do seu vídeo) que “a nossa Constituição é clara que a pena não passará da pessoa do condenado”. No minuto 03:51 do seu vídeo, o aluno destaca o fato de que Calabar foi condenado e suas próximas gerações também: “além de ter os bens confiscados e foi decretado que a pena passaria dele a cinco gerações seguidas”.

. Em sua interpretação da música com o Direito a partir da leitura da peça Calabar, foi o instituto jurídico das Provas⁴⁷⁸ cabíveis no processo legal, considerando o fato de que o ônus da prova, ou seja, a responsabilidade em provar o seu direito, foi maculado, pois, não foi oportunizado a Calabar a integridade do conteúdo probatório definido na sua condenação.

É preciso ressaltar que a atividade proposta na disciplina de Fundamentos de Direito, em conformidade com o intuito da própria disciplina, pauta por apresentar institutos elementares do Direito, sem adentrar à profundidade desses institutos e da própria legislação, e o aluno que elaborou a pesquisa é ingressante no Curso de Direito. Afinal, nos semestres posteriores o aluno terá a oportunidade de trabalhar o Direito Penal, o Direito Processual Civil, o Direito Constitucional, dentre outros que foram citados na sua análise da atividade, ora comentada.

⁴⁷⁵ “Sem dúvida, um dos mais importantes princípios processuais, foi introduzido em nosso ordenamento de forma expressa pela Constituição de 1988, em seu artigo 5º, LIV, segundo o qual “ninguém será privado da liberdade ou dos seus bens sem o devido processo legal. [...] Decorrem dele outros importantes princípios processuais, como o princípio do contraditório, o da ampla defesa e o da razoável duração do processo, também consagrados em sede constitucional”. (PINHO, 2019, p. 88)

⁴⁷⁶ Disponível na Plataforma Drive Google Institucional (Docente) - <https://drive.google.com/file/d/1zpRYZEPjgRRb01ig4yilCubIoqHHXG77/view>

⁴⁷⁷ “Tal princípio está previsto no art. 5º, XLV da CF. Também denominado princípio da intranscendência ou da personalidade ou, ainda, personalidade da pena, preconiza que somente o condenado, e mais ninguém, poderá responder pelo fato praticado, pois a pena não pode passar da pessoa do condenado”. (ALONSO, 2009, p. 01).

⁴⁷⁸ São admissíveis como meios de prova todos os juridicamente idôneos, ou seja, os meios legais (típicos, previstos em lei) e os moralmente legítimos (provas atípicas). [...] Esses meios de prova devem ser requeridos desde a petição inicial, no caso do autor, ou da contestação, no caso do réu, devendo as partes especificar as provas que pretendem produzir”. (PINHO, 2019, p. 689)

Destaca-se da interpretação do aluno “Calabar” que a sua curiosidade experiencial proporcionou a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial da realidade que potencializou o refazimento da captação e compreensão na leitura de mundo, no exercício de uma metodologia conscientizadora inspirada na liberdade de produção do conhecimento, proposta pelo docente. Mas que, aliada à experiência cognitiva do discente potencializou a produção compartilhada de saberes que se consolida por ser “curiosidade e ação motivando ao desvelamento da realidade”⁴⁷⁹, produzindo diferentes níveis de curiosidade.

Verifica-se, nesse momento da construção da atividade por Calabar, o caminho traçado pela espiral que retrata a pedagogia humanizadora de Freire e os 4 (quatro) Cês da pesquisa. A partir de uma *educação problematizadora* (trazendo elementos da realidade – ação cultural) foram produzidos, em autonomia, diversos *temas geradores* e elementos para a construção teórico-prática pelo aluno Calabar. A sua *experiência cognitiva* impulsionou a inquietação indagadora da sua curiosidade. Numa *proposta dialógica* docente-discente (*imagem 22*, abaixo), nos percebemos cointencionados à prática *compartilhada* na construção da atividade e, por sua vez, o caminhar *contínuo* e mais aprofundado de Calabar para o desvelamento do tema e da realidade, por meio da música escolhida, possibilitou-lhe refletir sobre a sua proposta, num “que-fazer” inquietante, passando para um “estado de *consciência*” sobre o seu papel no mundo. Por fim, Calabar, na sua práxis, assumiu-se um ser esperançoso, *crítico*, humanizado e solidário. Calabar percebeu-se num processo de permanente libertação e de autonomia.

Os “limites” preditos no conteúdo programático da disciplina de Fundamentos do Direito (elementos basilares) foram ultrapassados pelo aluno Calabar para a produção da sua pesquisa e para a expressão do seu livre pensar. É possível afirmar que o discente Calabar, motivado pela própria curiosidade durante esse processo de desenvolvimento da sua M.E., sentiu a necessidade de ir um pouco além, agindo num processo de “permanente busca”⁴⁸⁰, como consequência quase inevitável de saber-se inacabado.

Os institutos jurídicos trazidos pelo aluno não compõem o PEA da disciplina, mas, esse fator não pode ser impeditivo para a sua investigação, construção e ampliação do conhecimento. Embora, o uso desses institutos pendia por denotar a fragilidade de argumentos, que é natural pelo fato de que ainda não foram devidamente trabalhados. Mas, com alusão aos ensinamentos

⁴⁷⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso**: América Latina e educação popular. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018c., p. 27.

⁴⁸⁰ Idem ao item 479, p. 27.

freirianos, importa destacar sobre a “significação conscientizadora da investigação dos temas geradores”⁴⁸¹ nos vários momentos da investigação.

A atividade proposta na disciplina Fundamentos do Direito teve como elemento condutor, como pedra fundamental a curiosidade inerente ao ser humano, considerando, que, “o exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora”⁴⁸² do seu objeto”.

Mesmo sem argumentos adequadamente predefinidos nos institutos citados na sua interpretação da peça Calabar, o educando exerceu a sua capacidade de conjecturar, de refletir criticamente e de perceber a necessidade de um maior rigor para a curiosidade epistemológica.

A sensação que tive ao ouvir o vídeo produzido pelo aluno “Calabar” foi similar à de um pai que ouve as primeiras palavras ditas pelo filho. Não se tratou de “erros” e “acertos” sobre a análise da tarefa realizada, mas, sim de perceber o despertar da esperança sobre liberdade e responsabilidade compartilhada na construção do conhecimento.

Valho-me dos ensinamentos de Freire para sintetizar esse sentimento: “a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas, no alvoreço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta”⁴⁸³. A autonomia do educando me move.

No contato com o aluno “Calabar” para a realização da atividade, ele deixa claro que, inicialmente, não iria realizar a atividade, porém, ele demonstrou interesse em cumprir a atividade nos moldes propostos. Assim foi o resumo do nosso diálogo (*imagem 22*, a seguir), donde se extrai o prazer de uma tarefa cumprida além dos limites prováveis.

Na minha narrativa intencionada⁴⁸⁴ (*imagem 22*, abaixo), primeiro parabênizo o aluno, e trago ao diálogo um novo elemento para a reflexão, ao citar o período da ditadura militar no Brasil, que impôs o cerceamento da liberdade e o afastamento de várias garantias legais protetivas da sociedade. Vi-me empolgado!

⁴⁸¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o., p. 138.

⁴⁸² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a., p. 84.

⁴⁸³ Idem ao item 482, p. 91.

⁴⁸⁴ Trabalho apresentado pelo aluno Calabar. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1zpRYZEPjgRRb01ig4yilCubloqHHXG77/view>>. Acesso em: 16 jun. 2021

Imagem 22 – Diálogo com o aluno Calabar (05.12.2020).

Comentários particulares

 **Calabar** 5 de dez. de 2020
Boa noite Professor

Felizmente consegui cumprir o prazo, não gosto de atrasar nada.

Levando em consideração que já fiz a outra atividade como ME, usei um pouco mais de tempo visto que não é um critério para avaliação nesse caso que não será a ME.

Aguardo seu comentário sobre a análise.

Abraço.

 Marilton Fontes Mota 7 de dez. de 2020
O olhar histórico perfeito!
Rapaz, Devido Processo Legal? Show No regime militar tivemos graves ferimentos ao devido processo legal e ampla defesa (em nome da integridade da nação).

Art. 5º INCISO XLV (CF 88) – PRINCÍPIO DA INTRANSCENDÊNCIA DA PENA
“Nenhuma pena passará da pessoa do condenado, podendo a obrigação de reparar o dano e a decretação do perdimento de bens ser, nos termos da lei, estendidas aos sucessores e contra eles executadas, até o limite do valor do patrimônio transferido”

Maravilha!

 Marilton Fontes Mota 7 de dez. de 2020
Um grande honra tê-lo como aluno na minha turma.

 **Calabar** 7 de dez. de 2020
Imagina, professor. O mestre da turma ajudou na construção do aluno rsrs.

Fonte: Classroom⁴⁸⁵

Ainda que a atividade realizada na disciplina de Fundamentos não proponha um aprofundamento do conteúdo trabalhado, pois, lhe compete o desenvolvimento de preceitos elementares da área jurídica, ficou perceptível que pode ser potencializado um processo de busca, de investigação e de criação pelo educando. Processo esse em que o encadeamento dos “temas significativos exige dos atores do processo de investigação a interpenetração dos problemas que assistem ao mundo”⁴⁸⁶.

Uma das tarefas essenciais da escola é a de “instigar a curiosidade do educando, respeitando a sua leitura de mundo”⁴⁸⁷ para ir além dela, tomando-a como ponto de partida para compreender o papel da curiosidade como um propulsor da produção do conhecimento e da autonomia consciente do aluno. Neste mesmo contexto, o papel de educador está intimamente vinculado à provocação do educando, refinando sua curiosidade com o esforço metodicamente crítico do professor e o empenho igualmente crítico do aluno.

⁴⁸⁵ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MTQyMTkzMjMxNDA5>>. Acesso em: 22 dez. 2021

⁴⁸⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 119.

⁴⁸⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 121.

Não se trata de empreender a transferência do conteúdo, mas, a de permitir-se como docente ao discente, o estímulo ao diálogo num ato de permanente compartilhamento. Não existe ser humano em si, pois, ele é realização social sob o princípio básico da educabilidade, como “um princípio fundamental e permanente da condição humana: o ser humano nunca é completo, nunca pode se fechar, nunca coincide completamente como que pode vir a ser”⁴⁸⁸, embora se realize como ser singular que é, não nega o social.

Compartilhar nessa escrita, todas as emoções vivenciadas entre o docente e o discente na produção de saberes é perceber-se inserido crítica e conscientemente. Pois, essas emoções são resultados da construção de um fundamental diálogo para a percepção da liberdade, como um ato de dignidade e cidadania, é conceber-se presente no exercício de uma educação libertadora, vigorosamente democrática. A experiência cognitiva do discente eclode a cada diálogo em sala de aula, a sua preocupação consigo e com o outro passa a ser um elemento notado no nosso cotidiano e, por vezes, sou um observador desse processo de interação e de encontros que me contamina de solidariedade: (*diálogos em quadros*, abaixo⁴⁸⁹)

03:34:31.982,03:34:31.982 Santos : Exatamente, varias realidades, nunca a minha realidade será igual com a do colega do lado.

03:37:00.858,03:37:03.858 Cruz: Verdade

03:37:51.271,03:37:54.271 Amaral: exato..

03:38:11.112,03:38:14.112 Silva : verdade

03:38:37.005,03:38:40.005 Amaral: e sem contar que existe um incentivo na realidade de cada pessoa

03:38:49.603,03:38:52.603 Amaral: e de certa forma uma pressão

03:38:57.654,03:39:00.654 Santos : Nada na vida é fácil, mas escolham o seu difícil...Essa é a diferença

03:39:41.303,03:39:44.303 Amaral: ex: se meu pai e minha mãe traficam, a tendência maior, é que eu me tornaria traficante também

03:40:22.090,03:40:25.090 Amaral: é o exemplo que tem onde se vive, a cultura e o que se é passado pelos o pais (o exemplo)

Diálogos com alunos de Fundamentos. (18.10.2021) Fonte: Classroom

Durante a realização da atividade de medida de eficiência de 2020.2, o aluno Gama (nome fictício) apresentou uma música que retratou o tráfico de drogas e os seus males,

⁴⁸⁸ CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2013, p. 170.

⁴⁸⁹Diálogos com os alunos da Turma de Fundamentos do Direito – Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1iM9Z8uSHsYC0eM1IoP0K0llq2lXGn2ue/view>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

mesclando o entendimento sobre os instrumentos de controle social – Moral e Direito (elementos basilares), e na entrega do vídeo que ele produziu, abrimos um breve diálogo na sala de aula virtual no Classroom (Google for Education) sobre a atividade (*imagem 23*, abaixo), donde se percebe que o aluno tem consciência da provocação à sua curiosidade, do estímulo e da liberdade em tratar dos conteúdos propostos pela disciplina.

No diálogo com o aluno Gama há um certo alívio em saber que a liberdade para a construção compartilhada do conhecimento não significa licenciosidade e ausência de rigor por parte deste docente. O “autoritarismo ou a licenciosidade fazem desaparecer a autoridade ou liberdade”⁴⁹⁰. Assumo desconhecer a música trazida para a atividade e, atento, ouço e leio cada frase narrada pelo cantor. Não há como passar incólume e indiferente ao olhar social, sob a abordagem crítica, trazido pelo tema gerador produzido pelo aluno Gama.

O meu papel como professor vem sendo reestruturado a cada semestre, ao mesmo tempo em que a minha essência se humaniza em liberdade. Para a escuta dos alunos, preciso, estar permanentemente aberto à aceitação da subjetividade do educando, intimamente ligada à afetividade da prática docente, tendo a certeza de que, para realizar certas coisas, das quais não sou capaz, preciso compreender o significado de humildade e assumir a minha condição de incompletude. É necessário compreender que “o ato de ensino-aprendizagem não é unicamente um encontro entre dois indivíduos”⁴⁹¹, é um processo antropológico decorrente da própria condição humana.

Compatibilizo com o entendimento de que a boa pedagogia é aquela que tanto se propõe a” encontrar respostas adequadas, nunca a “resposta”, quanto, busca o aproveitamento das respostas para perceber sobre a necessidade de novas perguntas”⁴⁹². Nessa relação dialógica – discente e docente – compartilhamos curiosidades, angústias, incompletudes e experiências, em sintonia com o mundo.

⁴⁹⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 102.

⁴⁹¹ CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2013, p. 179.

⁴⁹² FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso**: América Latina e educação popular. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018c, p. 97.

Imagem 23 – Diálogo com o aluno Gama. (07.12.2020)



Fonte: Classroom⁴⁹³⁴⁹⁴

É preciso ressaltar que o olhar inicial para o trato dos conteúdos trabalhados na disciplina de Fundamentos do Direito está na compreensão desses mesmos conteúdos pelos alunos, ao vincular diversos temas à realidade, num natural processo de desvelamento do mundo.

Quando empreendo movimentos de liberdade no trato do conhecimento extraído da disciplina que trabalho, tento inspirar, sem induzir o educando ao encontro da sua interligação com a realidade com o resgate da sua própria percepção, mesmo compreendendo que na sala de aula há uma diversidade de olhares e de percepções sobre o mundo e que, naturalmente, está contagiada de ideologias. Para entender o ponto de partida preciso saber onde estou, como educador, nesse processo, “somente a partir disso poderei ir mais além ou aquém”⁴⁹⁵. Estou, no exercício da docência, desbravando lugares onde jamais estive e, nesse momento, a percepção do educando passa a ser o meu guia, enquanto a minha postura dialética é permanente. Na docência aprendi que é preciso estar aberto ao risco de me encontrar e ver-me um novo eu, ainda não a florado, mas, tocado pelo cheiro das flores no meio do caminho.

⁴⁹³ Trabalho apresentado pelo aluno Gama. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/10_neQILTbnI6xosQMpLyzWuQTYaermT0/view>. Acesso em: 20 jun. 2021

⁴⁹⁴ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MTQyMTkzMjMxNDA5>>. Acesso em: 22 dez. 2021

⁴⁹⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso**: América Latina e educação popular. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018c, p. 105-106.

No diálogo mantido com o aluno Gama (*imagem 23*, acima), após a apresentação do seu vídeo sobre a percepção do Direito, mesmo desconhecendo a proposta musical coletada e interpretada por ele, compartilhamos desse meu despertar em sintonia e obtive uma explicação minuciosa, atenta e animada, afinal, eu fui o aluno naquele instante, pois, “o processo de ensinar implica necessariamente o processo de aprender e os dois são um ato de conhecimento”⁴⁹⁶.

Noutro momento em sala de aula foi atribuída a atividade na primeira unidade do semestre (outubro de 2020), na disciplina de Fundamentos do Direito, atividade esta que seria a de coletar um trecho de desenho animado (exibido em tv aberta ou fechada) que pudesse contextualizar algo o mais próximo da realidade e que correlacionasse os conceitos do direito ou os demais instrumentos de controle social (religião, moral, ética, usos e costumes), a critério do aluno.

As instruções das atividades em Medidas de Eficiência na disciplina de Fundamentos de Direito serão devidamente trabalhadas e expostas mais adiante, em seção específica. O que se pretende demonstrar, nesse ponto da pesquisa, é sobre o envolvimento do aluno no processo de construção dessa mesma atividade e quão importante é a relação dialógica para o processo de autonomia na construção de saberes. Ao trabalhar o conteúdo da disciplina com um maior aprofundamento sobre o tema escolhido, o educando comprova que o exercício do diálogo discente-docente fortalece o senso de liberdade.

Da mesma forma, já demonstrada alhures, abrimos espaços para a aluna “Beta” (nome fictício) apresentar a sua atividade, ela optou por escolher o desenho animado “Super Choque”⁴⁹⁷, que fazia parte do rol de desenhos que ela assistia (comumente esse é o padrão para a escolha do aluno quanto ao tema a ser trabalhado na atividade). No episódio escolhido, Beta interpretou que houve manifestações racistas contra o personagem central do desenho, o super-herói (Super Choque), manifestações essas que partiram do pai do melhor amigo do citado personagem. (ver *imagens 24 e 25*, abaixo).

O objetivo da tarefa na atividade proposta teria sido alcançado pela aluna Beta, satisfatoriamente, com a simples interpretação do ato de racismo praticado contra o personagem “Super Choque”, afinal, na disciplina de Fundamentos de Direito são trabalhados conceitos basilares dos institutos jurídicos. No aprofundamento praticado por Beta na atividade, destaco minhas esperanças para que sua postura analítica tenha uma continuidade em outras tantas

⁴⁹⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso**: América Latina e educação popular. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018c, p. 105-106.

⁴⁹⁷ SUPER CHOQUE é vítima de racismo. YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yx5ZnLSKFKU&t=78s>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

tarefas que a aluna irá realizar durante o seu caminhar no curso e, especialmente, que possa ser permanente a sua busca na sua leitura (crítica) da realidade, potencializando-se em consequentes e positivas transformações.

Imagem 24 – “Super Choque” (FD - 2020.2)



Super Choque é vítima de racismo

Fonte: Classroom⁴⁹⁸

Super Choque é vítima de racismo

Fonte: Classroom⁴⁹⁹

A aluna Beta trouxe à discussão o tema “racismo”, adiantou-se no enquadramento do ato delitivo à legislação competente, embora não tivesse (ainda) a base suficiente de conhecimento jurídico para avançar na contextualização, não no nível alcançado por ela. A *imagem 26* (abaixo), retrata o nosso diálogo sobre a atividade apresentada. A aluna foi motivada pela atividade, mas, foi a sua mobilização em realizá-la que a faz ultrapassar os possíveis limites que o tema escolhido por ela poderia impor.

O conhecimento permite a apropriação, e a aluna Beta trouxe ao debate aquilo que lhe fez sentido e que “lhe” e “nos” esclareceu sobre a proposta lançada na atividade. Nesse aspecto, cabe afirmar que é “indissociável a construção de si mesmo e a apropriação do mundo humano”⁵⁰⁰, e aquilo que o educando encontra fora de si mesmo o alimenta. Passei a compreender que me compete a motivação, mas, a mobilização do aluno, concomitante a esse processo motivacional, confere o resultado desejado por ambos. Ao interligar-se ao mundo, a aluna percebeu o sentido na sua tarefa.

⁴⁹⁸ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MTQyMTkzMjMxNDA5>>. Acesso em: 22 dez. 2021

⁴⁹⁹ Idem ao item 498.

⁵⁰⁰ CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2013, p. 178.

Imagem 26 – Diálogo com a aluna Beta. (27.10.2020)

Anexos



Comentários particulares

**Beta.....** 27 de out. de 2020

Medida de Eficiência - I unidade

Desenho: Super Choque

Episódio: Chico

O desenho é praticamente 100% com práticas e falas racistas.

Mostra uma família branca e de início mostra o garoto negro encantando com os brinquedos, já mostrando sobre a classe social dos dois. Logo após o pai chegar em casa para o jantar, mostra a tensão da família.

No jantar mostra o clima tenso, o pai destratando o colega do filho nitidamente pela sua cor. Ao ir ao banheiro escovar os dentes, o garoto escuta do pai do colega o preconceito com a cor/raça e também pelo gosto musical do garoto. Falando que se o filho continuar andando com gente desse tipo, não será um bom ser humano.

Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989
"Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional."

"Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional."



Marilton Fontes Mota 29 de out. de 2020

Show



Adicionar comentário particular

Fonte: Classroom⁵⁰¹⁵⁰²

Nascemos inacabados, vivemos em permanente inacabamento e esse estado de incompletude deve ser visto como uma condição necessária à educação do indivíduo, “adicione-se a esse processo a solidariedade como um ato de criação em interligações”⁵⁰³. Ser singular é volver-se plural. A mobilização do educando me move em solidariedade.

Deflagar, incitar, permanecer, substantivar e inserir-se num movimento de busca permanente de leitura da realidade para promover transformações com a capacidade de ir além do processo de adaptação, torna-se o próprio sentido da existência. Portanto, ensinar é “estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta (reflexão e ação)”⁵⁰⁴, e nesse

⁵⁰¹ Trabalho apresentado pela aluna Beta. Disponível em: <<https://classroom.google.com/g/tg/MTQyMTkzMjMxNDA5/MTY3OTUzMjY5MTMz#u=MTQyMTk1MDY1Njcx&t=f>>. Acesso em: 10 jun. 2021

⁵⁰² Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MTQyMTkzMjMxNDA5>>. Acesso em: 22 dez. 2021

⁵⁰³ FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da Solidariedade**. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018s, p. 81.

⁵⁰⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 83.

processo a dialogicidade docente-discente abarca a liberdade para pressentir a importância da experiência cognitiva do educando em harmonia com o aprender fazendo, enquanto a curiosidade percebe-se ética e vívida.

Nas atividades realizadas na disciplina de Fundamentos de Direito preponderam experiências estimuladoras em compartilhamento, com experiências respeitadas da liberdade e que imprimem no sujeito o senso de responsabilidade e de decisão, confirmando-se um esboço para uma pedagogia da autonomia. O mesmo receio que o aluno tem de falhar na sua apresentação e de não cumprir os objetivos da atividade, o docente deve ter, principalmente em relação ao fato de que o aluno não alcance a compreensão sobre a sua interpretação do tema por ele escolhido e tolher-lhe a esperança.

Vivenciar a expectativa das probabilidades de “erros” e “acertos” na realização de uma tarefa em sala de aula, tanto por parte do aluno, quando por parte do professor, aguça um sentimento comum de solidariedade, respeito e de superação. Saber-se educador é estar convencido da prática de uma ação, de uma tarefa humana composta pelos seus acertos, erros, significados em diálogos transformadores.

Testemunho, no trato da docência, uma imensa cortesia por parte dos alunos durante a atividade, um exemplo nesse sentido é o diálogo extraído da apresentação do aluno “Ípsilon” (nome fictício), em que ele expõe a sua expectativa em obter uma aprovação do professor sobre a sua performance na atividade em vídeo e, após o meu parecer, ele formaliza um elogio ao formato proposto para a tarefa (*imagem 27*, abaixo). Amadurecemos juntos nesse diálogo!

O sentido desse diálogo, antes, durante e depois da atividade não está na busca de aprovação, ou de uma opinião favorável à sua realização, mas, ele pauta na continuidade do processo dialógico que faz a ambiência da disciplina.

Comungamos de idênticos objetivos, aluno e professor, buscamos o sentido da vida na percepção dela e, por meio das práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula, ou fora dela, ampliamos a compreensão sobre o que podemos ser e o quão poderemos auxiliar na transformação, pessoal e coletiva.

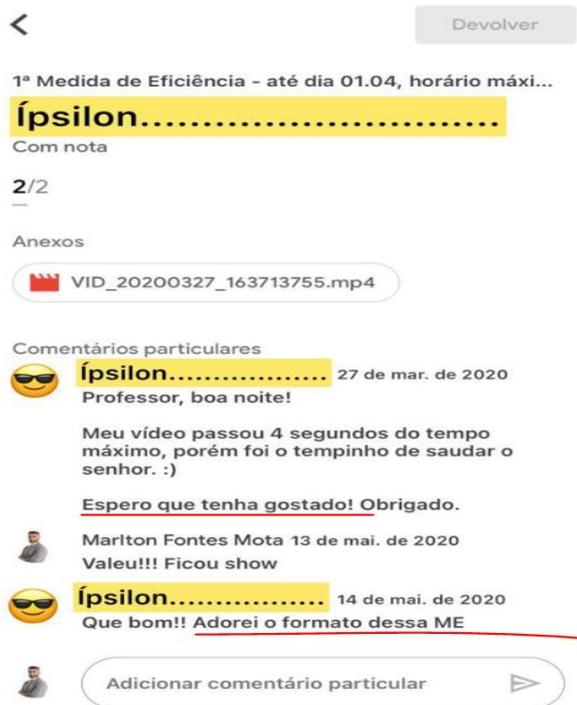
Na busca dessa significação sobre o nosso papel no mundo está exposto o fato de que buscamos uma narrativa que “explique o sentido da vida, que nos situe no drama cósmico da realidade para que nos tornemos parte de algo maior”⁵⁰⁵ e , que nesse momento possamos justificar as nossas experiências e escolhas.

⁵⁰⁵ HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 331.

A liberdade de dentro para fora e a experiência, de fora para dentro, no processo de permanente autonomia e responsabilidade, fazem com que possamos refletir, em perguntas, todas as demais perguntas, enquanto as respostas nos conectam.

O aluno Ípsilon se autoavaliou, ao perceber-se apto às perguntas:

Imagem 27 – Diálogo com o aluno Ípsilon (27.03.2020)



Fonte: Classroom⁵⁰⁶⁵⁰⁷

Alguns aspectos importantes para a pesquisa são destaques no diálogo entre professor e aluno, a exemplo daquele proporcionado pelo discente Ípsilon (*imagem 27*, acima). À luz do pensamento freiriano é possível evidenciar sobre a rigorosidade metódica, vista na atividade sugerida pelo professor, que “proporcionou a aproximação do aluno ao objeto cognoscível para o reforço da sua capacidade crítica”⁵⁰⁸. Da mesma forma, inspirou o processo de autonomia do aluno, com o respeito a sua inquietude e a sua linguagem, dando “asas” à dialogicidade verdadeira que os tornam “sujeitos conscientes do próprio inacabamento”⁵⁰⁹.

⁵⁰⁶ Trabalho apresentado pelo aluno Ípsilon. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/NjAwMDg1MDkyMTda/a/NzIzNzA4MjExNjBa/submissions/by-status/and-sort-first-name/returned>>. Acesso em: 06 jun. 2021.

⁵⁰⁷ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/NjAwMDg1MDkyMTda>>. Acesso em: 22 dez. 2021

⁵⁰⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 28.

⁵⁰⁹ HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 59.

Os nossos receios de possíveis insucessos, o meu e o de Ípsilon, foram atenuados no compartilhamento dos desejos, das expectativas, dos medos e da euforia. Nossos atos de educação são definidos como sendo “uma especificidade humana, que envolve frustrações, medos e desejos”⁵¹⁰.

O temor da liberdade e da autonomia, que são tão desejadas e perseguidas quando presentes, nos fazem temer os riscos e questionar sobre o “espírito aventureiro” que parece tomar corpo, despido de certezas e consequências. É preciso compreender o fato de que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”⁵¹¹, mas, não significa dizer que não haverá desafios e os riscos inerentes.

Nesse processo de construção compartilhada do conhecimento, a motivação e a mobilização devem ser empreendidas e entendidas conceitualmente a cada situação per si. Cultivar a motivação no aluno não é o problema, mas, “o ideal seria promover a mobilização, pois, por ser este um fenômeno interno e que deve partir do próprio aluno”⁵¹², o desafio está em despertar o desejo interno de aprender. Deve ser enfatizado, nesse contexto, que, na escola, “quem aprende não é o “eu” da experiência cotidiana, é o “eu” pensante”⁵¹³.

Ao não predizer sobre o tema específico, dentre os conteúdos previstos para a disciplina, que o aluno deverá trabalhar na atividade da Medida de Eficiência em Fundamentos do Direito, além de tornar mais interessante o trabalho, pois, será produzido à escolha do aluno, possibilita o exercício da autonomia sob os aspectos da liberdade e responsabilidade, repita-se.

A tendência, nesse aporte de autonomia, é a de que o aluno busque a reflexão pretendida na atividade no conforto da sua própria experiência, desde o primeiro momento em que escolhe o tema e, posteriormente, quando o interpreta numa música ou em um desenho animado da sua escolha. O resultado alcançado será sempre a sua percepção sobre limites e continuidade, ainda que não se estimule a permanecer na busca, a sensação de perceber-se sujeito do seu próprio pensar sempre o acompanhará.

Pode parecer simples, mas, não é tão fácil sair da nossa zona de conforto. Para o aluno ingressante no curso de direito, lidar com informações tão técnicas e em autonomia é uma sensível mudança na percepção do curso de direito (que historicamente promove o protagonismo docente). Da mesma forma, para o professor que desenvolve atividades que

⁵¹⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a., p.68.

⁵¹¹ Idem ao item 510, p. 74.

⁵¹² CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2013, p. 161.

⁵¹³ HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 161.

dependerão muito da mobilização dos alunos, interligadas à motivação do próprio docente, a sensação de inquietude é inafastável.

O que faço como docente é, fundamentalmente, tentar compreender esse processo de interligações entre liberdade, autonomia, experiência cognitiva e educação libertadora. Nessa perspectiva, deve-se respeitar “a forma escolar de aprender e reconhecer que existem outras formas, e que não pode haver uma concorrência entre os aprendizados”⁵¹⁴. O aluno, fazendo uso da sua própria experiência cognitiva, potencialmente produz novos saberes a partir do conhecimento apresentado na disciplina.

Em meio aos diálogos paralelos no “Chat” da disciplina (*diálogos em quadros*, abaixo) pude perceber que a “fala” do aluno nesse ambiente digital, de alguma forma, ampliou a sua liberdade para uma inserção crítica da realidade. Trouxe à discussão o tema relações sociais”, à luz dos seus possíveis conflitos. O mero reconhecimento da realidade que “não promova à inserção crítica, não conduz à transformação da realidade objetiva”⁵¹⁵. É possível nessa ferramenta (chat) desenvolver uma projeção de diálogos concomitantes e plurais sobre a temática apresentada em sala de aula, atraindo a discussão às experiências dos discentes como um fator natural, facilitando a práxis (reflexão e ação) sobre o mundo.

```
00:38:04.070,00:38:07.070
    Santos      : muito dificil equilibrar os interesses de todos

00:39:06.559,00:39:09.559
    Oliveira: às vezes as virtudes n são justas

00:40:19.571,00:40:22.571
    Souza      : seria um exemplo o adultério que já foi considerado crime, por ferir a moral?

00:40:47.035,00:40:50.035
    Rocha      : solidariedade é muito bom msm, pensar em como o outro está em relação a algo

00:45:48.232,00:45:51.232
    Rocha      : N acho q estamos no msm barco prof, e sim no msm mar

02:38:36.579,02:38:39.579
    Souza      : Pois é, mas infelizmente estamos vivendo momentos dificeis no qual temos outras prioridades, literalmente vida e morte

02:38:51.635,02:38:54.635
    Rocha      : Sim, além do futuro da humanidade em si
```

Diálogos com alunos de Fundamentos. (23.08.2021) Fonte: Classroom⁵¹⁶

⁵¹⁴ CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2013, p. 161.

⁵¹⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 53.

⁵¹⁶ Diálogos com os alunos da Turma de Fundamentos do Direito – Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1v7_JvLbmxC5PJUrRogghCbnG6dWku08h/view>. Acesso em: 15 jun.2021.

A docência interliga desejos, experiências e liberdades e a “educação não é somente humanização e subjetivação, é essencialmente socialização”⁵¹⁷. A afetividade e a solidariedade estão imbrincadas no processo de dialogação, pois, esta “implica a responsabilidade social e política do sujeito”⁵¹⁸. Nesse contexto, como educador, sou tomado pelo “gosto de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo”⁵¹⁹.

5.2 REFLEXÃO E CRITICIDADE NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

No desenvolvimento das atividades e no compartilhamento de conteúdo da disciplina de Fundamentos do Direito (antiga IED) sempre houve a minha preocupação em viabilizar aquilo que o Plano de Ensino Aprendizagem (PEA) define como sendo uma das competências⁵²⁰ previstas para a formação discente: “capacidade de leitura e percepção crítica e reflexiva, interpretação e síntese, sobre temas jurídicos”. A competência implica numa “mudança no papel da escola e, por consequência, numa nova atribuição para o docente, a de fazer aprender”⁵²¹.

O primeiro passo para inspirar esse “fazer aprender” estava, também, descrito como uma competência no PEA da disciplina: “entender o direito como um fenômeno multifário, encarando-o como elemento de conservação e transformação das estruturas sociais”. Portanto, eu precisaria ilustrar, minimamente, os inúmeros aspectos que compõem e que influenciam o direito para que os discentes o percebessem como um elemento componente da sua realidade (como ausência ou presença).

Como já apresentado, a minha experiência docente foi (e vem sendo) progressiva e constantemente influenciada por uma curiosidade movente. Eu senti a necessidade de me envolver no processo de ensino-aprendizagem para compartilhar, expor, receber e perceber as significações expressadas pelos educandos, decorrentes desse processo. Na teoria de Ausubel,

⁵¹⁷ CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2013, p. 180.

⁵¹⁸ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. São Paulo: Terra e Paz, 2020p, p. 95.

⁵¹⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 138.

⁵²⁰ “Dessa forma, segundo o MEC, as competências são ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. São operações mentais estruturadas em rede que mobilizadas permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua integração significada a esta rede. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber fazer”. (MENEZES, 2001, p. 03)

⁵²¹ MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete competência**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. p. 03. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/competencia/>>. Acesso em 25 abr. 2021.

a aprendizagem significativa se define quando “uma nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica do indivíduo”⁵²².

Ensinar passou a ter um novo significado quando iniciei as minhas atividades docentes na disciplina do primeiro semestre do curso, a Introdução ao Estudo do Direito (hoje, Fundamentos do Direito), pois, nela, os conteúdos jurídicos precisavam fazer-se compreender e ultrapassar o processo mecânico de memorização, comumente direcionado aos cursos jurídicos, conforme visto em tópico anterior.

Passei a utilizar e a correlacionar o tema jurídico visto na aula, com imagens, notícias e reportagens, estudo de casos reais julgados pelos tribunais, dentre outros elementos práticos. O objetivo primordial na minha prática docente ainda estava ligado àquilo que as competências da disciplina preconizavam, eu não compreendia o quanto a minha busca em alcançar as diretrizes das competências (que eram o meu único suporte) iria me conduzir à outras tantas questões, das quais o processo de humanização dialógica tornou-se o grande objeto nas práticas de ensino-aprendizagem.

Ao perceber que poderia aprender e ensinar sem transferir conhecimento, sem manter-me protagonista da fala e saber que também sou escuta ao ensinar e aprender, passei a ampliar as minhas vivências dialógicas nas práticas de ensino-aprendizagem. É preciso ressaltar que, no início, realizei ações de puro instinto, pois, ainda não havia em mim o pensar Freireano. Vi-me aberto à curiosidade e às inúmeras indagações.

O intuito nas práticas educativas, inicialmente, era o de produzir similitudes entre o mundo real e o conteúdo tratado na sala de aula (igualmente real). Em vários momentos temi estar equivocado por aventurar-me, em reconhecer-me “interminado”⁵²³, naquilo que a pedagogia freireana reconhece ser “um saber fundante da prática educativa, a inconclusão assumida”⁵²⁴. O receio de errar sucumbia diante da força transformadora que o diálogo docente-discente produzia.

Para propiciar o entendimento sobre possíveis transformações no pensar-agir do educando, como resultado de uma percepção crítica e reflexiva (preditas no PEA da disciplina), o elemento transformador precisaria ser transformado. Confesso que demorei a entender qual seria esse elemento a ser transformado, de início acreditei que bastaria a minha transformação

⁵²² MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. S. alzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. 2.ed. 4 reimp. São Paulo: Editora Centauro. 2016, p. 17.

⁵²³ “Continuemos a pensar um pouco sobre a inconclusão do ser que se sabe inconcluso, não a conclusão pura, em si, do ser que, no suporte, não se tornou capaz de reconhecer-se interminado”. (FREIRE, 2019a, p. 56)

⁵²⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 57.

como educador, mas, ainda assim não seria suficiente. Imaginei ser o discente, atribuindo-lhe a autonomia e o protagonismo nas atividades, porém, ainda não seria somente isso. Não poderíamos aprender-ensinar sem um diálogo permanente. O diálogo docente-discente, esse sim, é o elemento transformador que foi transformado.

Ao sempre ressaltar sobre as diretrizes institucionais direcionadas para a disciplina de Fundamentos do Direito que, a princípio, transparecem ser limitativas às minhas práticas dialógicas, alio-me ao pensamento Freireano de que “o educador tradicional e o educador democrático tem ambos de ser competentes na habilidade de educar os estudantes quanto às qualificações que os empregos exigem”⁵²⁵. Nessa perspectiva, devo reconhecer a importância necessária para formação profissional do educando, porém, com o pretense olhar de um educador libertador procuro “ser eficiente na formação dos educandos científica e tecnicamente”⁵²⁶, ao mesmo tempo em que tento “desvendar a ideologia envolvida nas próprias expectativas dos estudantes”⁵²⁷.

A disponibilidade para o diálogo abriu espaço para um maior e recíproco envolvimento, pois, à medida que caminhávamos na disciplina, propúnhamos a liberdade como experiência formadora da autonomia do educando, que significa “desenvolver a indispensável amorosidade aos discentes nesse seu processo de formação”⁵²⁸.

Ao dispor nas atividades práticas (Medidas de Eficiência, Atividades extras) sobre a proximidade dos conteúdos jurídicos da disciplina de Fundamentos do Direito com a leitura de mundo, sob a percepção da experiência cognitiva do aluno resgatada em desenhos animados, animes e músicas, vivencio aquilo que se define como sendo a “aproximação dos objetos cognoscíveis sob a rigorosidade metódica exigida à prática”⁵²⁹. A liberdade proposta para o aprendizado parecia ser incongruente ao rigor do método exigido pela prática educativa. Diferente, sim. Incompatível, jamais.

A liberdade é uma consequência da formação crítica do educando, ao volver a sequência de procedimentos proposta na espiral da *pedagogia humanizadora de Freire e os 4 (quatro) Cês da pesquisa*, vista em tópico retro, ao problematizar na construção da atividade, torno possível o diálogo como o encontro de humanização, que parte de uma proposta reflexiva da ação para uma compreensão crítica da realidade.

⁵²⁵ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021, p. 119.

⁵²⁶ Idem ao item 525, p. 120.

⁵²⁷ Idem ao Item 525, p. 121.

⁵²⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 66.

⁵²⁹ Idem ao item 528, p. 28.

A inquietação do educando lhe desperta a curiosidade indagadora que, inevitavelmente passa a envolver a sua experiência cognitiva, pois, a atividade é proposta sob a base da liberdade criativa. A relação dialógica docente-discente é quase que inevitável, dada às circunstâncias que envolvem a produção de temas geradores pelo educando, pois, ele torna o docente um partícipe do processo e vice-versa. Nesse ponto, o *compartilhamento* de ações, emoções e significados, aflora. Um dos quatro Cês se apresenta, o primeiro.

O mergulho mais profundo na temática escolhida pelo educando, seja por meio da música ou do desenho, por exemplo, é consequência do próprio despertar do educando para o tema escolhido por ele e isso deflagra um processo de *continuidade* na pesquisa, como um movimento de busca permanente. O segundo, dos 4 Cês, se insurge como um definidor para a sensação de um contínuo experiencial. No momento em que – reflexão e ação – passam a ser vivenciados na pesquisa, o educando percebe-se independente e envolvido, como resultado de sua *conscientização* dentro do processo de inserção no mundo. O terceiro dos 4 Cês se materializa.

A partir dessa inserção lúcida na realidade, o educando se compatibiliza com a sua temática significativa como uma tomada consciente do seu papel transformador, abrindo espaços para a criticidade, para a inserção crítica na realidade. O quarto dos 4 Cês atribui solidariedade no agir e refletir, consolidando a autonomia formativa do educando.

Questionei sempre se o fato de que a forma desenvolvida para a prática (apresentações em desenhos animados e músicas) poderia não extrair o resultado esperado à aprendizagem do conteúdo. Continuei, por muito tempo, pensando resultados exclusivamente objetivos, mesmo diante do fato de que a subjetividade discente o torna essencialmente humano.

Inquietava-me saber se seria possível aprender-ensinar criticamente, sem que eu tivesse que transferir esse conhecimento. Encontrei essas respostas nos próprios alunos, na predisposição para a autonomia na produção de saberes que, “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador”⁵³⁰.

Na proposta de desenvolver aprendizagens significativas, seguindo-se o entendimento da teoria de Ausubel, para quem a “aprendizagem significativa não é sinônimo de material significativo”⁵³¹, devendo ser apenas potencialmente significativo e que preexista um

⁵³⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a., p. 28.

⁵³¹ AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. TEOPISTO, Lígia (trad.). Paralelo Editora Ltda: Lisboa (PT). 2003, p. 17.

mecanismo de aprendizagem significativa como propositura, como desafio. A correlação feita pelo educando, entre a sua experiência com a potência daquilo que se projeta como o conteúdo proposto pela aprendizagem, provoca o movimento no mecanismo pensar-agir para uma aprendizagem significativa.

Nas atividades da disciplina de Fundamentos do Direito utilizamos a proposta de aprendizagem proposicional de subsunção⁵³², correlativa⁵³³, pois, se processam numa condição de modificação e qualificação, não arbitrárias, das informações apreendidas. No processo de aprendizagem, o educando busca desenvolver a atividade ao correlacionar o tema jurídico apresentado no conteúdo da disciplina com a sua experiência cognitiva, predisposta na compreensão de um desenho animado, um anime ou de um trecho de música, por exemplo.

O escopo das atividades desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, a partir da experiência cognitiva do aluno de Fundamentos do Direito, é o de despertar o olhar crítico e reflexivo do educando, enquanto exercício de sensibilidade, extraído da sua estrutura cognitiva que “dará origem a significados verdadeiros e únicos”⁵³⁴. Os recursos utilizados na facilitação da aprendizagem de significados “potencializam a aquisição de uma estrutura cognitiva organizada”⁵³⁵.

É possível empreender a correlação entre a realidade e o conhecimento adquirido (formal, informal, não-formal), interligando-os com a experiência curiosa do aluno para potencializar a sua inserção no mundo. O citado processo é definido como sendo o estabelecimento, “na estrutura cognitiva, de construtos inclusivos e genéricos para a aquisição de novos significados que serão facilitadores da aprendizagem receptiva”⁵³⁶, da solução de problemas e da própria comunicação.

Na primeira unidade programática da disciplina de Fundamentos do Direito, do ano de 2021.1, foi proposta a atividade extra (facultativa), valendo 1 ponto, para que o educando trouxesse em desenho animado, anime ou música, um tema extraído dos conteúdos trabalhados na disciplina. Cabe ressaltar que essa atividade foi alterada para a condição de “extra” naquele ano e semestre.

⁵³² “A aprendizagem de subsunção ocorre quando uma proposição ‘logicamente’ significativa de uma determinada disciplina (plausível, mas não necessariamente válida em termos lógicos ou empíricos, no sentido filosófico) se relaciona de forma significativa com proposições subordinantes específicas na estrutura cognitiva do aluno”. (AUSUBEL, 2003, p. 03)

⁵³³ “Denomina-se correlativa, se for uma extensão, elaboração, modificação ou qualificação de proposições anteriormente apreendidas”. (AUSUBEL, 2003, p. 03)

⁵³⁴ AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. TEOPISTO, Lígia (trad.). Paralelo Editora Ltda: Lisboa (PT). 2003, p. 02.

⁵³⁵ MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. 2.ed. 4 reimp. São Paulo: Editora Centauro. 2016, p. 29.

⁵³⁶ Idem ao item 535, p. 36.

Chamou a atenção o fato de que, por se tratar de uma atividade não-obrigatória, haveria a possibilidade de termos um baixo índice de envolvimento e participação dos alunos, além do fato de que a disciplina, ao tornar-se híbrida, passou a promover encontros quinzenais de 04 horas e, enquanto, no formato exclusivamente presencial, tínhamos encontros semanais de 04 horas. Isso significa que tive menos tempo para incentivar/divulgar a realização da atividade e de promover explicações de como ela se processa (o formato é sempre surpreendente para os alunos ingressantes no curso).

Nas três turmas (*imagens 28, 29 e 30*, abaixo) em que a atividade foi desenvolvida na primeira unidade (2021.1), nesse formato não-obrigatório, tivemos as seguintes adesões:

Imagem 28 – Turma 3 – Fundamentos do Direito – 1UP (2021.1) – total de alunos 103



ATIVIDADE EXTRA (Facultativa) - 1ª UNI... 4

Data de entrega: 13 de abr. 2...

Item postado em 1 de mar.

Atividade Extra - Orientações

– Apresentação de Trabalho Individual - @ discente deverá extrair trecho de 'desenho animado', com duração máxima de 02 (dois) minutos, onde se observe a aplicação dos Instrumentos de Controle social (Direito, Moral e Religião - Regras de Trato Social), destacado pel@ discente.

0

Entregue

37

Trabalhos atribuídos

66

Com nota

Fonte: Classroom⁵³⁷

Imagem 29 – Turma 2 – Fundamentos do Direito – 1UP (2021.1) – total de alunos 96



ATIVIDADE EXTRA (Facultativa) - 1ª UNIDADE

Data de entrega: 19 de abr. 2...

Item postado em 20 de fev.

Atividade Extra - Orientações

– Apresentação de Trabalho Individual - @ discente deverá extrair trecho de 'desenho animado', com duração máxima de 02 (dois) minutos, onde se observe a aplicação dos Instrumentos de Controle social (Direito, Moral e Religião - Regras de Trato Social), destacado pel@ discente.

0

Entregue

47

Trabalhos atribuídos

49

Com nota

Fonte: Classroom⁵³⁸

⁵³⁷ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MjQ2MjE2MDQwMjU0>>. Acesso em: 22 dez. 2021

⁵³⁸ Idem ao item 537.

Imagem 30 – Turma 1 – Fundamentos do Direito – 1UP (2021.1) – total de alunos 114



ATIVIDADE EXTRA (Facultativa) - 1ª UNIDADE

Data de entrega: 19 de abr. 2...

Item postado em 20 de fev. Editado às 20 de fev.

Atividade Extra - Orientações

– Apresentação de Trabalho Individual - @ discente deverá extrair trecho de 'desenho animado', com duração máxima de 02 (dois) minutos, onde se observe a aplicação dos Instrumentos de Controle social (Direito, Moral e Religião - Regras de Trato Social), destacado pel@ discente.

0

Entregue

54

Trabalhos atribuídos

60

Com nota

Fonte: Classroom⁵³⁹

Em números percentuais, a adesão dos alunos à atividade alcançou:

- . Na turma 1 – 52,64% do total de alunos.
- . Na turma 2 – 51,05% do total de alunos.
- . Na turma 3 – 64,08% do total de alunos.

Considerando o fato de que houve pouco tempo para “amadurecer” a ideia proposta para a atividade nas salas de aula, por se tratar de uma tarefa “diferente” e ainda, considerando que seria realizada em ambiente virtual, com autonomia e protagonismo do aluno na pesquisa e direcionamento do tema a ser trabalhado, os percentuais de envolvimento foram muito bons.

Embora o tempo fosse consideravelmente curto para potencializar um envolvimento maior, tive a certeza de que houve uma significação profunda nos alunos que realizaram a tarefa sobre o conteúdo da disciplina. Ensinar é também "provocar no educando o seu próprio ato de conhecimento, pois, “é a partir da prática cognoscente que os alunos vão se tornando sujeitos cada vez mais críticos”⁵⁴⁰.

Os números alcançados, se comparados aos semestres anteriores, em que a atividade já era realizada em ambiente digital e a pontuação atribuída fazia parte da composição total da nota da unidade, pois, atribuía-se 2 pontos a ela, a serem adicionados à avaliação (que valia 8 pontos), me empolgaram muito, confesso.

No desenvolvimento da atividade pude perceber que a ideia da autonomia proporcionou um grande incentivo aos “recém-chegados” que optaram por realizar a tarefa. Cabe tecer alguns destaques sobre as escolhas dos educandos, do alcance das discussões, das reflexões e abordagens críticas que foram evidenciadas nas pesquisas.

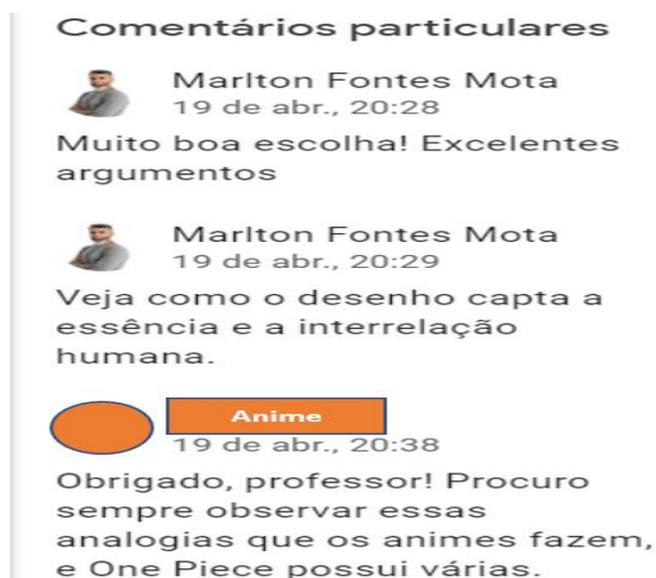
⁵³⁹ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MjQ2MjE2MDQwMjU0>>. Acesso em: 22 dez. 2021

⁵⁴⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996, p. 42.

O aluno “Anime” (nome fictício) escolheu a série de anime “One piece” (*imagens 31 e 32, abaixo*), abordando o episódio em que se evidencia uma conduta racista por parte dos personagens e destacou o fato de que o anime retrata o tema racismo, metaforicamente. “Anime” trouxe para a atividade⁵⁴¹ a sua própria experiência desperta, curiosa, reflexiva e crítica, inspirado pela tarefa. A cada entusiasmo do educando, parte da minha alma docente vibrava em sintonia, enquanto o restante dela fazia-se esperança que pode assim ser definida: “é na defesa da razão de ser da esperança com que atuo como educador”⁵⁴².

Na minha fala com o aluno “Anime” ressaltou sobre o fato de que a pesquisa atrai a essência da interrelação humana e o desenho agiu como um elemento codificador para essa interrelação (*imagem 31, abaixo*)

Imagem 31 – Diálogo com o aluno “Anime” – Fundamento do Direito – 19.04.2021



Fonte: Classroom⁵⁴³

⁵⁴¹ Trabalho apresentado na disciplina Fundamentos do Direito – semestre 2021.1. Disponível em: <<https://classroom.google.com/g/tg/MjQ2MjE2MDQwMjU0/Mjc2NzgwOTQyMTQx#u=MjUzOTYxNzQ0MTA5&t=f>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

⁵⁴² AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. TEOPISTO, Lígia (trad.). Paralelo Editora Ltda: Lisboa (PT). 2003, p. 43.

⁵⁴³ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MjQ2MjE2MDQwMzYy>>. Acesso em: 22 dez. 2021



Fonte: Classroom⁵⁴⁴

Perceber no educando o seu comprometimento com a atividade prática na disciplina de Fundamentos do Direito (antiga IED) me instigou a manter a proposta dessa produção de conhecimento, aonde o protagonismo vai além da apresentação de um trabalho pré-concebido, pois, cabe, exclusivamente ao aluno pensar, pesquisar, desenvolver e apresentar. Na medida que “o homem, nas suas relações com o mundo, responde à ampla variedade de desafios decorrentes, evidencia-se uma pluralidade no ato de responder”⁵⁴⁵.

Nos desafios de autonomia dialógica lançados nas atividades da disciplina o pensamento reflexivo era consequente e a pluralização nas perguntas-respostas-perguntas comprovavam que estaria se definindo a *reflexão dialética*, em que “a realidade ganha sentido com o agir humano, com o movimento dos fatos e dos acontecimentos que são captados em suas relações e nexos constitutivos”⁵⁴⁶.

A leitura da realidade, como um processo da ação-reflexão-ação, passa a ser verdadeiramente autêntica na autenticidade “do pensar dos educandos, na intercomunicação com o mundo”⁵⁴⁷. Para os alunos ingressantes no curso de Direito, a leitura de mundo não seria suficiente se gestasse apenas o olhar jurídico sobre os conflitos e relações sociais, fazia-se necessário compreender o mundo pronunciado⁵⁴⁸, que se volta “problematizado aos sujeitos pronunciantes, exigindo-lhes um novo pronunciar”⁵⁴⁹.

⁵⁴⁴ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MjQ2MjE2MDQwMzYy>>. Acesso em: 22 dez. 2021

⁵⁴⁵ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. São Paulo: Terra e Paz, 2020p, p. 55.

⁵⁴⁶ LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? (In) PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN; Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 67-68.

⁵⁴⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 89.

⁵⁴⁸ “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo”. (FREIRE, 2018o, p. 108)

⁵⁴⁹ Idem ao item 548, p. 108.

Na atividade realizada na Turma de Fundamentos do Direito (2021.1), em que os temas apresentados pelos alunos deveriam tratar sobre os conteúdos trabalhados na unidade programática e que seriam desenvolvidos integralmente por cada educando, de forma individual, a aluna Azulzinha (nome fictício) trouxe um desenho animado “Os Simpsons”, onde os personagens discutem sobre o comportamento do filho, no intuito de individualizar o que seria compatível aos meninos e às meninas.

Na exposição do trabalho (*imagem 33*, abaixo), a aluna Azulzinha⁵⁵⁰ destacou sobre o comportamento homofóbico do pai do personagem Bart, além de evidenciar o fato de que se trata de um tema de forte cunho social e jurídico. Na proposta da atividade os conteúdos trabalhados em sala de aula abordaram os instrumentos de controle social (moral, religião, usos e costumes, direito) de forma abrangente. Por sua vez, nas apresentações dos alunos, vimos a leitura da realidade na propositura do pensar-fazer, na ação-reflexão-ação; vimos um novo pronunciar.

Imagem 33 – Série “Os Simpsons” – Fundamentos do Direito – 2021.1.



Fonte: Classroom⁵⁵¹

2 comentários particulares

Marlton Fontes Mota 20 de abr.
Mandou super bem! A escolha do tema foi primorosa. Parabens, Dra

Azulzinha 17:24
nossa que honra vindo do senhor.. qualquer nota que obtiver nunca chegara ao melhor de sua observação... altamente feliz

Diálogo com a aluna “Azulzinha” – Fundamento do Direito – 2021.1

⁵⁵⁰ Trabalho apresentado na disciplina Fundamentos do Direito – semestre 2021.1. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/g/tg/Mjg1NDA2Mjc4NzIxMjg1NTAxNTM0NzIz#u=MjQ3OTkyMDU5NTg4&t=f>>. Acesso em: 25 abr.2021.

⁵⁵¹ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MjQ2MjE2MDQwMzYy>>. Acesso em: 22 dez. 2021

Teci comentários com a aluna Azulzinha a respeito da sua apresentação (*diálogos em quadros*, acima), destacando sobre a escolha e desenvolvimento do tema apresentado, e obtive como resposta, a manifestação de felicidade dela por saber-se inserida, por ter ido além do mero reconhecimento de uma realidade, condição essa que, por não aprofundar na problematização do conteúdo, “não conduz a uma inserção crítica pelo fato de que não seria um reconhecimento verdadeiro”⁵⁵². Vi em Azulzinha um avanço sobre os temas da disciplina que foram percorridos na sala de aula; vi na atividade realizada pela aluna a inserção crítica e reflexiva da realidade.

Potencializar a prática reflexiva em meio a um mundo virtualizado, aonde as informações e os comportamentos comunicacionais se aperfeiçoam num multiculturalismo efervescente, tem sido o grande desafio para reconhecer o fato de que, para exercer o seu papel como indivíduo transformador na sociedade, deve ele perpassar pela necessária formação cidadã (ativamente) participativa.

Vivenciar esse ser analítico-reflexivo requer comprometimento crítico e predisposição para agir, compreendendo o fato de que, “as noções de pessoa, diálogo, aprendizagem e conhecimento são os atuais paradigmas de formação e investigação”⁵⁵³, e fazem parte do ciclo de aprendizagem: a experiência, a observação reflexiva, a conceptualização e a generalização e, por fim, a experimentação na ação.

No momento de pandemia gerado pela Covid-19, vi a necessidade de um maior envolvimento da minha parte. Precisava criar proximidades com os alunos, pois, conforme destacado em tópico anterior, houve uma grande baixa no número de participações nas atividades de Medida de Eficiência. Reitero o fato de que essas atividades eram pontuadas como complemento à nota total da unidade, representando o percentual de 20% (vinte por cento) da nota. Mesmo sob esse prejuízo na sua média, muitos alunos não realizaram a atividade.

Meu envolvimento teria que ser motivador, não apenas na condição de gestor da disciplina, pois, a proposta sempre foi a de desenvolver uma comunicação afetiva com os alunos. Precisávamos cultivar a solidariedade no ambiente virtual. Nesse contexto, percebe-se que a “comunicação afetiva, apoiada nas tecnologias, é contributiva para compreender histórias de vida e dos sonhos de cada um dos alunos”⁵⁵⁴, promovendo-se um clima de acolhimento, confiança, incentivo e colaboração como base para uma aprendizagem significativa e transformadora.

⁵⁵² FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 53.

⁵⁵³ ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo; Cortez, 2011, p. 25.

⁵⁵⁴ MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 31.

Ao conversar com o aluno “J49” (nome fictício) sobre a atividade extra realizada e produzida por ele e uma outra colega (que ajudou na edição do vídeo), na disciplina de Fundamentos de Direito (1ªUP – 2021.1), pude comprovar o efeito positivo que a construção da tarefa lhe causou. Ele utilizou o desenho “O Corcunda de Notre Dame”, uma produção da Disney (*imagens 34 e 35, abaixo*).

No trabalho, J49 destaca uma cena em que um personagem desferiu um pontapé noutra personagem, e em virtude da violência do ato, leva-a a óbito. A partir dessa exposição o aluno passa a debater o crime como um homicídio⁵⁵⁵, questionando/discutindo se a conduta do assassino teria sido dolosa⁵⁵⁶ ou culposa⁵⁵⁷ na produção do evento. Para alcançar essas definições na tarefa, seria necessário que J49 avançasse na pesquisa, indo muito além do conteúdo da disciplina, haja vista se tratar de temas que deverão ser vistos no semestre seguinte ao que o aluno está matriculado.

Imagens 34 e 35 – “O Corcunda de Notre Dame” – Fundamentos do Direito – 2021.1



Fonte: Classroom⁵⁵⁸

Percebe-se do diálogo que iniciei com o aluno J49 que o seu olhar sobre o desenho alterou a sua própria compreensão sobre o fato que o desenho destaca (a agressão que ocasionou o homicídio). O aluno J49 confirma que o aprendizado o transformou e atribui a esse aspecto à possibilidade trazida pela atividade e, também, estende à universidade os mesmos créditos, por

⁵⁵⁵ “Morte de uma pessoa praticada por outrem; assassinato”. (FERREIRA, 2010, p. 402).

⁵⁵⁶ “Crime doloso - A definição de crime doloso está prevista no artigo 18, inciso I do Código Penal, que considera como doloso a conduta criminosa na qual o agente quis ou assumiu o resultado”. (TJDFT, 2018)

⁵⁵⁷ “Crime culposo - A definição de crime culposo está prevista no artigo 18, inciso II do Código Penal, que considera a conduta como culposa quando o agente deu causa ao resultado por imprudência (agiu de forma precipitada, sem cuidado ou cautela), negligência (descuido ou desatenção, deixando de observar precaução normalmente adotada na situação) ou imperícia (agiu sem habilidade ou qualificação técnica)”. (TJDFT, 2018)

⁵⁵⁸ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MjQ2MjE2MDQwMzYy>>. Acesso em: 22 dez. 2021

expandir a sua expectativa sobre o pensar-fazer reflexivo num curso de graduação em direito (*diálogos em quadros*, abaixo):



Diálogo com o aluno J49 – Fundamento do Direito 19.04.2021 Fonte: Classroom⁵⁵⁹

No processo de ensino-aprendizagem a minha motivação é pensar que é possível inspirar a capacidade de leitura e a percepção crítica e reflexiva do educando, e, é possível afirmar que, “quando motivamos os alunos, ao ponto de lhes potencializar o sentido nas atividades propostas, alcançamos a prática de uma aprendizagem significativa”⁵⁶⁰, tendo como resultado o envolvimento em projetos criativos e socialmente relevantes.

Conforme apresentado em tópicos anteriores, a proposta da atividade alinhada à tecnologia e mídias, especialmente as digitais, é a de potencializar o pensar e agir reflexivo com a integração de tempo e espaço, que se mostra como “uma interligação simbiótica, profunda e constante entre o mundo físico e o digital”⁵⁶¹, definindo-se como sendo uma sala de aula ampliada, híbrida. Nesses espaços o professor transita, dialoga e provoca, compartilhando conhecimentos.

Ao final da aula do dia 19.04.2021, os alunos “Zago” e “Batman” (nomes fictícios) que realizaram a atividade extra da disciplina de Fundamentos do Direito (primeira UP de 2021.1)

⁵⁵⁹ Trabalho apresentado pelo aluno J49. Disponível em: <<https://classroom.google.com/g/tg/MjQ2MjE2MDQwMjU0/Mjc2NzgwOTQyMTQx#u=Mjc5ODA0NTI4ODE3&t=f>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

⁵⁶⁰ MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 31.

⁵⁶¹ Idem ao item 560, p. 35.

entraram em contato *on line* na plataforma *Google Meet* da disciplina. Conversamos sobre a avaliação que aconteceu naquela data e falamos sobre a atividade com o desenho animado. Principalmente, eu queria saber as impressões deles, possíveis dificuldades, expectativas e sobre o nível de compreensão daquele trabalho que, de certa forma, não se comporta de forma idêntica às propostas de atividades desenvolvidas no curso, como regra.

O aluno “Zago” apresentou um desenho animado que retrata a violência doméstica (*imagens 36 e 37*, abaixo), enquanto o aluno “Batman” trouxe à atividade, o desenho da série “Castlevania” (*imagem 38*, abaixo), onde destaca a busca da igreja em manter o monopólio do conhecimento para coibir a sua cientificidade. São temas atuais e que vêm sendo tratados em destaque pelos meios de comunicação e que, ao mesmo aporte, são objetos de diversas demandas judiciais.

Ao predispor sobre a autonomia e protagonismo discente nas atividades que desenvolvo em Fundamentos do Direito, tenho ciência de que a experiência curiosa do educando será o traço preponderante na criação e execução da tarefa, envolvendo aquilo que pode ser identificado como sendo a “questão da identidade cultural do aluno”⁵⁶². Justamente nesse ponto é que passei a compreender que, “uma das tarefas mais significantes da prática educativo-crítica é a de possibilitar as condições necessárias para que as interrelações entre os educandos fluam e possam se assumir”⁵⁶³.

Dialogamos antes, durante e depois do fazimento das atividades. Sentimos a necessidade (os alunos e eu) em contextualizarmos um pouco mais sobre aquela pesquisa “provocativa” que eles definiram nos conteúdos apresentados. No encontro dialógico pós atividade, Zago e Batman tenderam a transferir para a proposta da atividade o elemento transformador, aquele que lhes despertou o olhar crítico e reflexivo, mas, verdadeiramente, foi na tarefa produzida por eles que a transformação foi deflagrada. Estávamos em *compartilhamento*, percebendo-nos em *contínua* inconclusão, sob o olhar de uma abordagem *crítica* e *consciente* do nosso papel e do nosso lugar no mundo. (Sobre os 04 Cês da pesquisa).

⁵⁶² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 42.

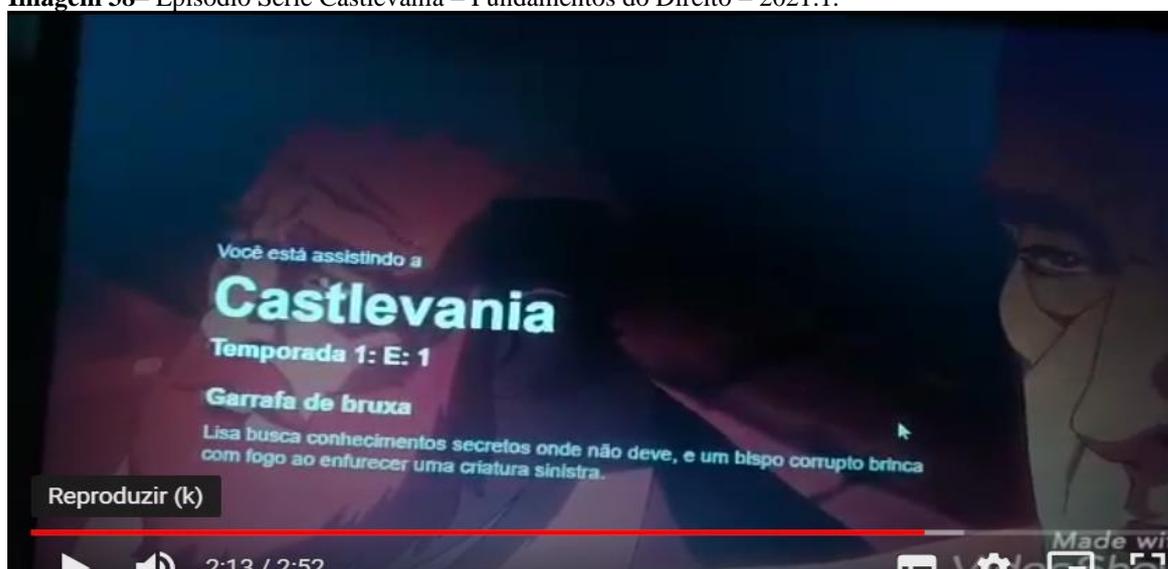
⁵⁶³ Idem ao item 562, p. 42.

Imagens 36 e 37 – Episódio “Violência doméstica” – Fundamentos do Direito – 2021.1.



Fonte: Classroom⁵⁶⁴

Imagem 38– Episódio Série Castlevania – Fundamentos do Direito – 2021.1.



Fonte: Classroom⁵⁶⁵

Na nossa conversa ao final da aula no Google Meet, os alunos comentaram sobre a experiência de realizar a tarefa, os sentimentos depositados na feitura do trabalho, o resultado alcançado e a percepção individual que resultou na reflexão a respeito de cada tema escolhido.

Colacionei abaixo os diálogos transcritos da aula gravada e disponibilizei os links correspondentes aos momentos das falas, destacando os registros e significações exteriorizadas por Zago e Batman. Ao final dos trechos dos diálogos inseri alguns dos saberes ditados pelos referenciais teóricos trabalhados na pesquisa. As falas aconteceram num mesmo momento do

⁵⁶⁴ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MjQ2MjE2MDQwMzYy>>. Acesso em: 22 dez. 2021

⁵⁶⁵ Idem ao item 564.

final da aula (conversávamos simultaneamente, os três), mas, os trechos serão divididos para dar um melhor enfoque no seu conteúdo:

Primeiro Diálogo – aluno “Zago”⁵⁶⁶ – dialogávamos sobre a tarefa que ele realizou e do seu interesse em dar continuidade ao trabalho:

ZAGO. - “Vou trazer outra temática muito interessante e muito impactante, que também me impactou. Por que eu gosto de fazer e trazer esse tipo de vídeo? Porque também eu gosto de entrar, também como se eu estivesse lá dentro, entendeu?”

Saberes em destaque: (AÇÃO – REFLEXÃO – REFLEXÃO NA AÇÃO; LEITURA DA REALIDADE)

Aspectos dos 4 (quatro) Cês – Compartilhamento - Continuidade

PROFESSOR. - “Ao você pesquisar, você faz a pergunta, você reflete sobre a sua pergunta, ou seja, quando você pesquisa você pratica a ação, quando você mergulha na ação, você tende a ser reflexivo. E quando você traz de volta, você já traz transformada, transformando a ação pela sua reflexão e transforma você, porque você também foi afetado pela ação. É essa a ideia, entendeu?”.

ZAGO. - “Eu gostei bastante da temática, gostei bastante sim do jeito que o Sr trouxe essa forma de atividade extra. Que o Sr continue fazendo esse tipo de atividade”.

PROFESSOR. - “Obrigado. (risos)”.

ZAGO. - “Eu gostei bastante, foi realmente de eu sentar, pensar e eu fui procurar o que realmente eu gosto de trazer... eu sei que o Sr deixa livre...o Sr deixa livre...”

Saberes em destaque: (CURIOSIDADE, AUTONOMIA, CRITICIDADE, LIBERDADE)

Aspectos dos 4 (quatro) Cês – Consciência

PROFESSOR. - “Você era o professor!”

Saberes em destaque: (PROTAGONISMO)

ZAGO. - “Esse tipo de atividade faz o aluno pensar!”

Saberes em destaque: (REFLEXÃO CRÍTICA)

⁵⁶⁶ Conversa extraída da aula da disciplina Fundamentos do Direito (Google Meet) – minuto 3:00:08 do vídeo. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1AxC6GgcdpRhsJGnOe-vANJ7UN05T2h86/view>>. Acesso em: 26 abr.2021.

Aspectos dos 4 (quatro) Cês - Criticidade

Segundo Diálogo – Aluno “Batman”⁵⁶⁷ – conversou sobre as suas impressões a respeito da tarefa, em sequência à fala do aluno “Zago” sobre o fato da atividade fazer o aluno pensar.

BATMAN. – “Realmente, não imaginei que eu ia ver por aqui com essa pegada de atividade e eu fiquei muito feliz de ver algo assim. Pô, eu posso trazer algo que eu goste de apresentar sobre um viés mais filosófico e poético. É isso que eu fiz isso a minha vida toda e nunca ninguém deu valor (risos)”.

Saberes em destaque: (RESPEITO AOS SABERES DO EDUCANDO)

Aspectos dos 4 (quatro) Cês – Compartilhamento - Continuidade

PROFESSOR. – “...a ideia, nesse viés de trabalho, é você trazer algo que lhe seja muito próximo, é uma vivência sua, a gente chama isso de experiência cognitiva... o direito faz parte da sua rotina”.

(Nesse momento, o aluno ZAGO nos interrompe para comentar)

ZAGO. – “Mas, é um professor elogiando um aluno a respeito do vídeo, isso dá mais ânimo de você continuar fazendo!”.

Saberes em destaque: (COMUNICAÇÃO AFETIVA, MOTIVAÇÃO PROFUNDA)

BATMAN. – “Você não faz ideia, cara! Eu tô maravilhado, essa é a minha segunda aula (risos)...oficialmente”

Saberes em destaque: (ESPERANÇA, QUERER BEM)

Aspectos dos 4 (quatro) Cês – Consciência - Criticidade

Nos diálogos trazidos foi possível perceber sobre a curiosidade predita pela pedagogia freireana, como sendo uma “inquietação indagadora que potencializa a inclinação ao desvelamento de algo”⁵⁶⁸, pois, não haveria criatividade sem curiosidade, que na prática progressista seria o desenvolvimento da curiosidade crítica.

⁵⁶⁷ Conversa extraída da aula da disciplina Fundamentos do Direito (Google Meet) – minuto 3:04:10 do vídeo. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1AxC6GgcdpRhsJGnOe-vANJ7UN05T2h86/view>>. Acesso em: 26 abr.2021.

⁵⁶⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 33.

Ao fazer uso das tecnologias digitais para o alcance das mídias apresentadas, o educando é “instigado às possibilidades de emergir, atuar, alimentar e transformar as práticas comunicacionais e o aprendizado no ciberespaço”⁵⁶⁹.

Tornar a interrelação do aluno (com a leitura de mundo, vias digitais e conhecimento formal, não-formal e informal) uma perspectiva de consciência reflexiva é promover uma educação que potencialize a comunicação dialógica, naquilo que pressupõe ser “as práticas educativas uma pedagogia da comunicação, de natureza essencialmente comunicacional”⁵⁷⁰.

Na perspectiva de provocar no educando a compreensão da realidade na leitura de mundo, sob a proposta de promover a percepção reflexiva e crítica, é pretender que nas práticas de ensino -aprendizagem preponderem o permanente ato de comunicação, afinal “as relações educador-educandos se apresentam, fundamentalmente, narradoras, dissertadoras”⁵⁷¹. Se, “em lugar de comunicar-se, o educador faz *comunicados*, educador e educandos deixam de ser esperanças”⁵⁷², pois, não haverá saber que promova a inquietude, a transformação e criatividade.

Tratar sobre os formatos de diálogos na contemporaneidade, de forma ampla, é buscar a compreensão sobre as suas multiformes concepções e, especialmente, “percebê-los adaptáveis ao novo espaço virtualizado de transmissão e formação das narrativas e linguagens que perfilam a singularidade humana de existência”⁵⁷³, com vistas à complexidade da sua coexistência em sociedade.

Os alunos perceberam a importância do diálogo como fenômeno humano e, a busca para exercitá-lo nos leva à “ação e reflexão em uma interação tão radical que, a ausência de uma, de imediato a outra se ressentem”⁵⁷⁴. É uma confirmação de que o processo de transformação se humaniza com o diálogo, com a intervenção no mundo como um ato de libertação.

A consciência crítica que se deseja fazer parte do *Ser* do educando, não poderá ser apassivadora, nem resultante de um processo de ajustamento que, diante de uma “passividade imposta, em lugar de transformar, estimula a ingenuidade em detrimento à criticidade no

⁵⁶⁹ LINHARES, Ronaldo Nunes; CHAGAS, Alexandre M. Aprendizagem no ciberespaço: por uma pedagogia da comunicação em uma educação mestiça. PORTO, Cristiane; MOREIRA, J. António. **Educação no ciberespaço: novas configurações, convergências e conexões**. Aracaju: EDUNIT, 2017, p. 21.

⁵⁷⁰ Idem ao item 569, p. 27.

⁵⁷¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018., p. 79.

⁵⁷² Idem ao item 571, p. 81.

⁵⁷³ MOTA, Marlton Fontes; SANTANA, Alicia Macedo; GOIS, Letícia Barbosa. **A resignificação das práticas de ensino para o diálogo crítico e autonomia no ambiente digital**. n.10. 2021. p. 03. Anais SIMEDUC. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/14770>>. Acesso em: 26 abr.2021.

⁵⁷⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 107.

educando”⁵⁷⁵. O educador educa à medida em que é afetado por esse processo, tornando-se aprendiz.

A reflexão crítica para os alunos Zago e Batman foi concebida de forma inata ao ato de “entrar”, de “estar lá dentro” na atividade e de perceberem que a ação faz parte da inquietação humana, corporificada na prática da liberdade, de “deixar-se livre”. A práxis educativa, na pedagogia de Freire, faz significar que “o educador humanista se identifica na ação dos educandos, orientando-se no sentido da humanização de ambos”⁵⁷⁶. Estivemos “maravilhados”, juntos!

⁵⁷⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 83.

⁵⁷⁶ Idem ao item 575, p. 86.

6 PRÁTICAS DIALÓGICAS DE AUTONOMIA - ORGANIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS FENÔMENOS

A presente seção consolida o desfecho avaliativo sobre a vivência docente em práticas dialógicas de autonomia como emancipação formativa na disciplina de Fundamentos do Direito (antes Introdução ao Estudo do Direito) e os conhecimentos desenvolvidos nas atividades realizadas com os discentes ingressantes no curso de Direito da Universidade Tiradentes. Nesse contexto, a pesquisa visa comprovar, nos caminhos e encontros compartilhados pelos atores das práticas educativas, os resultados decorrentes do exercício da dialogicidade na interrelação docente-discente como um instrumento contributivo para promover a autonomia discente na construção do conhecimento, sob a perspectiva da abordagem crítica e reflexiva.

As atividades desenvolvidas na disciplina, objeto central da pesquisa, se propunham a criar uma ponte entre a estrutura do conhecimento do aluno, as informações e conhecimento produzidos no contato com os saberes formais propostos pela disciplina e, a *construção* do conhecimento pelo discente baseado naquilo que defini como sendo os 4 (quatro) “cês” da pesquisa - *compartilhada, contínua, consciente e crítica*.

Ao pensar a pesquisa, a partir dos conceitos de autonomia e criticidade, “como manifestação presente à experiência vital”⁵⁷⁷, trabalhei a proposta do exercício da educabilidade como um permanente movimento de ação-reflexão-reflexão-na-ação, objetivando a transformação na (co)formação docente e discente. Para tanto, ficou definido nesta seção, dividido em dois itens, o espaço para a interpretação dos fenômenos decorrentes das práticas dialógicas (narrativas, sensações, significados, dentre outros).

No primeiro dos itens da presente sessão buscou-se apresentar características individuais dos discentes, a partir das perguntas de cunho sociodemográfico, extraídas de um questionário desenvolvido pelo pesquisador, donde foram selecionadas as perguntas, a partir das seguintes variáveis: sexo (gênero), faixa etária e formação profissional, que permitirão uma visão mais aprofundada do perfil e comportamento dos grupos de discentes pesquisados.

Para o segundo item da seção, abordou-se sobre os resultados alcançados com a interpretação dos fenômenos levantados na pesquisa, reflexões e abordagens críticas, que permitirão comprovar as alterações decorrentes do nível de envolvimento e transformação do aluno nas práticas produzidas em sala de aula (e fora dela). Os resultados perfilarão a análise

⁵⁷⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 32.

das narrativas extraídos dos dialógicos desenvolvidos na disciplina de Fundamentos do Direito, com a exposição do processo de construção das atividades, dentro e fora da sala de aula, sob o viés da concepção problematizadora da educação na metodologia crítica de Paulo Freire nos seus aspectos: dialogicidade; prática de liberdade; temáticas significativas; pensar crítico e tomada de consciência.

A pesquisa pautou por fazer registros desses diálogos (codificações) em todo o corpo da tese para demonstrar o contexto das ponderações e análise crítica dos fenômenos decorrentes das narrativas docente-discente, afinal, “na medida em que representam situações existenciais, as codificações devem ser simples na sua complexidade e oferecer possibilidades plurais de análises na sua descodificação”⁵⁷⁸.

Na investigação dos temas geradores constituídos pelos educandos, no pensar Freireano da pesquisa, deve-se considerar no processo de codificação (objeto cognoscível em que se incide a reflexão crítica) a oferta de possibilidades plurais de análises na sua descodificação, que permite a abertura de outros temas (ponderação). Torna-se indispensável, à percepção da dialogicidade proposta, admitir que a codificação reflita uma situação existencial (representação) para que, no processo de descodificação, possam os educandos promover “a percepção da percepção anterior e o conhecimento do conhecimento anterior”⁵⁷⁹ com fins de promover uma nova percepção e novo conhecimento (processo).

No pensamento científico contemporâneo, a “centralidade da pergunta na investigação educativa, é esperar que a resposta não seja simples, imediata e cem por cento eficaz”⁵⁸⁰, pois, as respostas serão marcadas pelas incertezas e complexidade que são partes da natureza humana.

Conforme explicitado no espaço destinado ao procedimento metodológico, a pesquisa-ação, na coleta de informações e observações, possibilitou conceber que “poderão ter como foco as salas de aula e, quanto às situações a serem observadas, elas poderão ser bastante variadas, podendo se concentrar em aspectos específicos do cotidiano e das interações entre as pessoas”⁵⁸¹. São situações em que o diálogo interfere “no” e “para” o comportamento do educando em relação ao outro e ao mundo, seja ele convergente ou não, mas, será sempre significativo e digno de pesquisa.

⁵⁷⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o., p. 151.

⁵⁷⁹ Idem ao Item 578, p. 152.

⁵⁸⁰ AMADO, João. A investigação em educação e seus paradigmas. (in) AMADO, João (coord). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra (PT): Imprensa da Universidade de Coimbra. 2013, p. 67.

⁵⁸¹ AMADO, João; SILVA, Luciano Campos. Os estudos etnográficos em contextos educativos. (In) AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra, PT: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013, p. 152.

Adotou-se, de igual forma, a “*técnica dos incidentes críticos*” para a coleta das informações, que conduz “a registros de atividades humanas observáveis e, esses registros podem ser obtidos, tanto por meio da observação, quanto de depoimentos escritos ou de entrevistas”⁵⁸². Ao consolidar a utilização dessa técnica, os registros podem consistir “numa observação no próprio quadro de uma investigação etnográfica, confirmando-se a possibilidade de extrair o recorte de depoimentos e narrativas escritas ou gravadas”⁵⁸³, decorrentes do processo dialógico adotado pelo pesquisador.

O cenário desenvolvido para a coleta de informações ampliou, na pesquisa, a importância do método da observação-participante na condição de permanência, aliada à experiência e disponibilidade do observador/professor e que, trata-se da “necessidade de o pesquisador manter sempre algum grau de interação com a situação estudada”⁵⁸⁴, no sentido flexível (estudos realizados em sala de aula).

É preciso, imediatamente, compreender sobre a validação dos fenômenos coletados, para isso, se faz necessário compreender que: “o valor de verdade de uma investigação tem a ver com o grau de verdade, correção e exatidão dos dados”⁵⁸⁵. O grande instrumento para essa validação é o próprio investigador, conforme apresentado no caminho metodológico da pesquisa, e o seu sustentáculo está “na recolha de uma multiplicidade de dados que inspirem confiança nas interpretações e a convergência desses mesmos dados à comprovação”⁵⁸⁶.

6.1 PERCURSO DAS PRÁTICAS DIALÓGICAS DESENVOLVIDAS NA PESQUISA

Na intenção de proporcionar a devida percepção sobre o trato das informações, significações e análises efetuadas sobre as narrativas desenvolvidas nas práticas dialógicas vivenciadas com os graduandos ingressantes do curso de direito, faz-se necessário trilhar o percurso realizado pelo pesquisador sobre o objetivo geral e específicos alinhados à metodologia desenvolvida na pesquisa.

Os caminhos traçados para a pesquisa envolviam, inicialmente, a minha progressiva compreensão sobre a importância da prática educativa dialógica no processo de autonomia

⁵⁸² AMADO, João; OLIVEIRA, Albertina L. A técnica dos incidentes críticos. (in) AMADO, João (coord). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra (PT): Imprensa da Universidade de Coimbra. 2013, p. 245.

⁵⁸³ Idem ao item 582, p. 246.

⁵⁸⁴ AMADO, João; SILVA, Luciano Campos. Os estudos etnográficos em contextos educativos. (In) AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra, PT: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013, p. 153.

⁵⁸⁵ Idem ao item 584, p. 162.

⁵⁸⁶ Idem ao item 584, p. 163.

docente-discente como pressuposto para a construção de um conhecimento emancipador e formativo dos alunos na disciplina de Fundamentos do Direito, a partir do olhar na pedagogia freireana.

A partir desse trajeto primeiro, confirmou-se o objetivo geral da pesquisa proposta, pois, como exposto na seção 1 (um), sobre as práticas dialógicas nas vivências compartilhadas com os ingressantes da disciplina Fundamentos do Direito que já vinham sendo realizadas sem as evidências reflexivas de minha compreensão teórico-científica sobre eles.

Somente com o processo gradual de envolvimento com estas práticas, pude perceber a sua importância e relevância científica para uma proposta de pesquisa e para transformar-se em um objetivo de vida docente. Inicialmente fez-se necessário compreender o tamanho da composição da amostra trabalhada, dos grupos focais representados pelos alunos das turmas de Fundamentos do Direito, até mesmo pelo fato de que, por se tratar de uma atividade que não mais compõe o total da nota das avaliações da disciplina (atividade facultativa), onde o interesse e envolvimento do educando passam a ser os pontos cruciais considerados na pesquisa.

6.1.1 O Envolvimento Discente nas Atividades de Medida de Eficiência - M.E. – nos anos de 2020 e 2021

No intuito de evidenciar sobre o total de discentes que se envolveram na realização da atividade extra com o uso de vídeos, desenhos animados, animes, etc. (antiga medida de eficiência) na disciplina de Fundamentos do Direito, reservou-se esse espaço para apresentar os elementos/informações referentes àquilo que ficou disposto nas seguintes variáveis: *sexo*; *faixa de idade* e *formação profissional*, e que foram extraídos de questionário trabalhado pelo docente. O questionário foi apresentado no item 2.1 da segunda seção, onde se registrou a proposta do seu conteúdo e o objetivo de cada pergunta lançada no citado formulário.

Embora, no citado questionário, outras informações sobre a utilização das práticas dialógicas de autonomia estejam demonstradas, em virtude do aspecto quantitativo dessas informações, a integralidade do seu conteúdo não faz parte do contexto metodológico pensado para o objeto da presente pesquisa, portanto, as demais questões constantes daquele documento não foram trazidas ao corpo do trabalho que ficou restrito às perguntas de cunho sociodemográfico (no total de três).

Cabe justificar o fato de que, do número total de alunos (homens e mulheres) matriculados nas turmas de Fundamentos do Direito, atingimos percentuais expressivos de participação e implicação discente nas medidas e eficiência e nas atividades extras que

envolveram o uso de desenhos animado, vídeos, animes, dentre outros - 68,7% (sessenta e oito vírgula sete por cento) do total de mulheres participaram das atividades e 65,7% (sessenta e cinco, vírgula sete por cento) de homens - do total de alunos e alunas matriculados, responderam ao questionário trabalhado - 21,2% (vinte e um vírgula dois por cento) de mulheres e 14,2% (quatorze vírgula dois por cento) de representantes do sexo masculino. Esses números serão mais bem evidenciados nesse item da pesquisa, para que se possa perceber todos os contrastes dos grupos de discentes e suas variáveis decorrentes.

As perguntas de cunho sociodemográfico extraídas do questionário aplicado (*sexo, faixa etária, formação profissional*) foram assim apresentadas e justificadas:

1. SEXO⁵⁸⁷ – a inclusão dessa pergunta deu-se no intuito de verificar quais temas eram mais visitados por gênero (para futuras pesquisas), embora, não tenha adotado o termo (gênero), foi incluída a categoria “não-binário”, além do feminino e masculino. A questão deverá ser revista constantemente nos futuros questionários para melhor adequar à sua pretensão, tornando-a ainda mais atual e inclusiva.

2. FAIXA ETÁRIA (em anos) – a segunda pergunta do questionário de pesquisa, também de cunho sociodemográfico, possibilita compreender sobre a percepção dos discentes a respeito das atividades a partir das diversas faixas etárias. Nesse caso, o nível de entendimento sobre a finalidade da pesquisa e a sua importância no processo de autonomia na emancipação formativa proposta pelas práticas dialógicas desenvolvidas pode variar, comparando-se aos demais semestres e turmas formadas.

3. FORMAÇÃO PROFISSIONAL – a pergunta está direcionada à percepção do número de discentes que estejam cursando a primeira ou sua segunda graduação, elemento este que poderia interferir na compreensão e alcance das questões trazidas ao questionário, dada a sua maior bagagem acadêmica.

As demais 07 (sete) perguntas trabalhadas no questionário aplicado não foram contempladas pela presente pesquisa, pois, para a consolidação dos resultados e análise das informações decorrentes dos diálogos trabalhados nas vivências na disciplina, apenas os dados

⁵⁸⁷ “Uma das maiores confusões que muitas pessoas enfrentam é entender a distinção entre sexo, gênero e orientação sexual. Um investigador deve certificar-se de que as três questões são tratadas separadamente: Sexo: Refere-se às características anatômicas de uma pessoa. Ao fazer essas perguntas, você deve usar opções como Masculino e Feminino. Gênero: Refere-se ao que a pessoa sente em um sentido psicológico, independentemente do sexo atribuído no nascimento. Orientação sexual: Refere-se à atração emocional, física e sexual por outras pessoas e não se enquadra na categoria de gênero, mas é afiliada a ela. Ao perguntar sobre orientação sexual, palavras como gay / lésbica, bissexual / pansexual e heterossexual podem ser usadas”. (QUESTIONPRO, 2020, p.3)

extraídos das primeiras três perguntas de cunho sociodemográfico seriam suficientes para traçarmos um perfil dos grupos de discentes/turma, haja vista o cunho qualitativo da proposta apresentada no objeto da pesquisa.

6.1.2 O Envolvimento Discente nas Atividades do Semestre 2020.1

No semestre 2020.1 fui designado para duas turmas de Fundamentos do Direito – identificadas na *imagem 39* (abaixo) como sendo as turmas N04 (horário noturno) e a N07 (horário noturno) que nominarei de turmas “A” e “B”, respectivamente, pois, essas nomenclaturas (N01, N02, [...]) tendem a se repetir a cada semestre e poderia criar algum tipo de obstáculo à compreensão dos dados. Nas referidas turmas foi realizada apenas uma atividade de Medida de Eficiência com a utilização de metodologias ativas, isto em virtude da suspensão das aulas no início do 1º semestre, devido à pandemia da Covid19.

Imagem 39 – Turmas designadas para o docente no 1º Semestre/2020.

Cronograma do Professor

Escolha da Turma

Ano/Semestre: 2020 - 1º Semestre		
Situação	Disciplina	Turma
✓	H119862-DIREITO PROCESSUAL CIVIL III	N06
✓	H119862-DIREITO PROCESSUAL CIVIL III	N08
✓	H123452-FUNDAMENTOS DO DIREITO	N04
✓	H123452-FUNDAMENTOS DO DIREITO	N07
✓	H124351-TEORIA GERAL DO PROCESSO	N08
⊖	H120054-TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC	T73

Fonte: Magister Institucional⁵⁸⁸

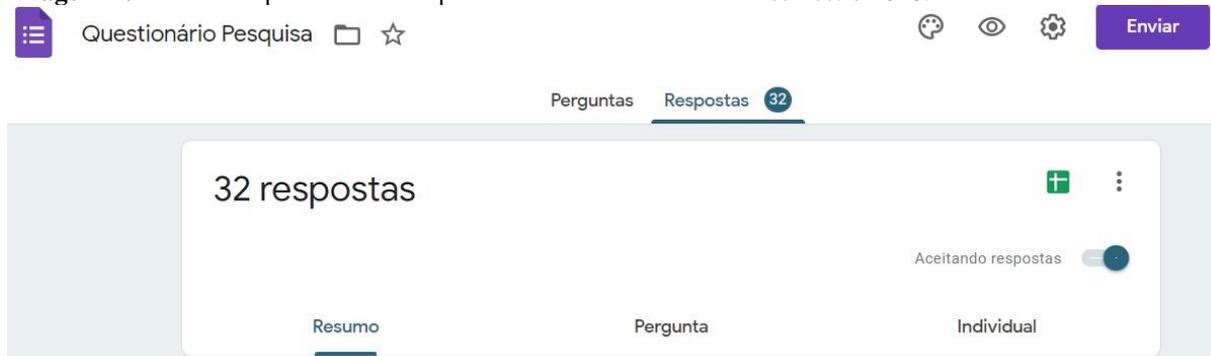
As seguintes informações foram extraídas da atividade de Medida de Eficiência da 2ª (segunda) Unidade Programática (U.P.) do ano de 2020, semestre 1:

- **Atividade realizada com a Turma A** – a turma era composta por 60 (sessenta discentes). Desse total, foram 39 (trinta e nove) trabalhos apresentados (quadro detalhado na seção 1). Alcançando 65% (sessenta e cinco por cento) de participação dos alunos à atividade, mesmo considerando o fato de que a atividade compõe 20% da nota total da Unidade.

⁵⁸⁸ Material constante do portal docente. Disponível em: <<https://wwws.unit.br>>. Acesso em: 02 dez. 2022

- **Atividade realizada com a Turma B** – a turma era composta por 50 (cinquenta alunos). Desse total, foram 27 (vinte e sete trabalhos) apresentados (quadro detalhado na seção 1). Alcançando 54% (cinquenta por cento) de participação dos alunos à atividade, mesmo considerando o fato de que a atividade compõe 20% da nota total da Unidade.
- Foram encaminhados aos discentes das turmas “A” e “B” o mesmo *link* referente ao Questionário de Pesquisa, via (*Google Forms*), 17.06.2020, no dia na penúltima semana de aula (data da 2ª avaliação), que é a semana posterior à realização da segunda e última atividade (M.E.) do semestre.
- De um quantitativo de 110 (cento e dez) alunos, somando-se o número de discentes matriculados nas Turmas “A” (60) e “B” (50), realizaram a atividade de Medida de Eficiência 66 (sessenta e seis) discentes, sendo 39 (trinta e nove) da Turma A e 27(vinte e sete) da Turma B.
- Registrou-se o percentual de 60% (sessenta por cento) de participação dos discentes à atividade no semestre 1, do ano 2020.

Imagem 40 – Total de questionários respondidos Turmas “A” e “B” – semestre 2020.1



Fonte: *Google Forms Classroom institucional*⁵⁸⁹

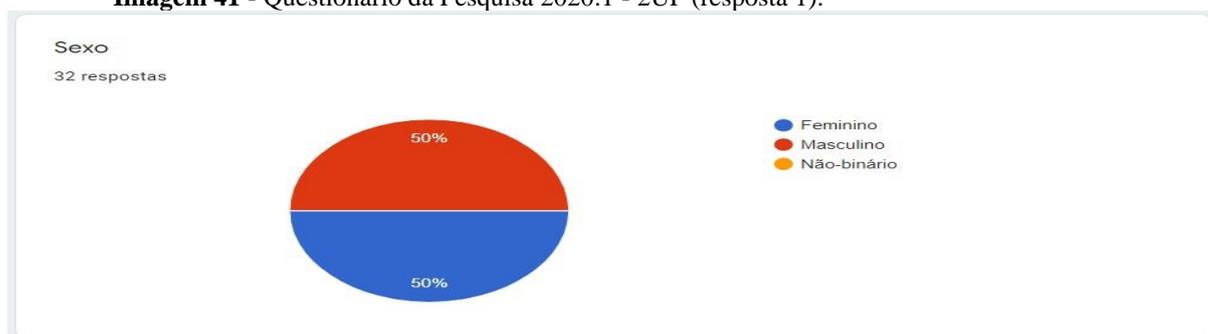
- O total de discentes participantes da pesquisa realizada, via questionário, somando-se os grupos das Turmas “A” e “B”, alcançou o número de 32 (trinta e dois) discentes, com um percentual correspondente 48,49% (quarenta e oito vírgula quarenta e nove por cento), considerando os 66 (sessenta e seis) trabalhos realizados. (*imagem 40, acima*)
- Sobre a baixa adesão à atividade, teçi considerações na seção 1.

⁵⁸⁹ Material constante do Classroom docente (GoogleForms). Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/u/0/?tgif=d>>. Acesso em: 20 dez. 2021

Adentrando-se às primeiras questões abordadas no questionário da pesquisa, inicialmente evidenciaremos as perguntas que identificam o perfil sociodemográfico do(a) entrevistado(a): (*imagem 41*, abaixo)

1. SEXO

Imagem 41 - Questionário da Pesquisa 2020.1 - 2UP (resposta 1).

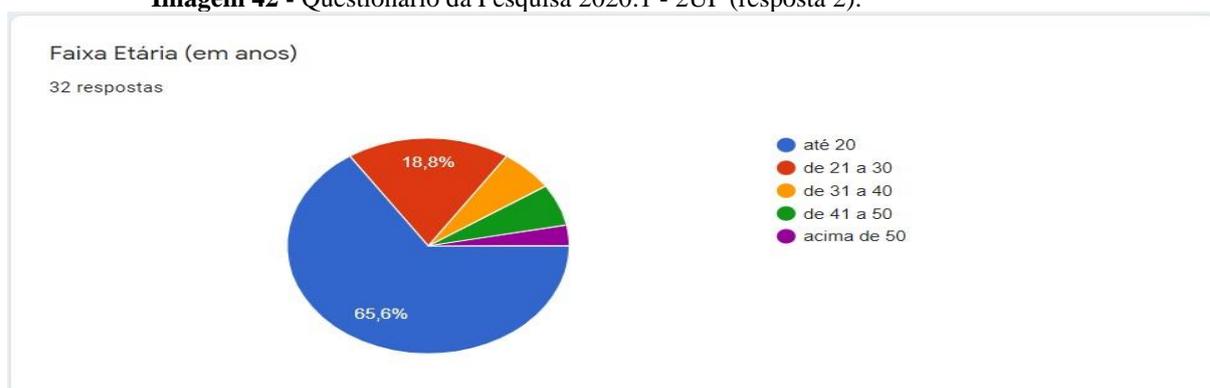


Fonte: *Google Forms* – Classroom institucional.⁵⁹⁰

Dos 32 (trinta e dois) questionários respondidos, 16 (dezesesseis) foram apresentados pelo sexo masculino e 16 (dezesesseis) pelo sexo feminino.

2. FAIXA ETÁRIA (em anos. (*imagem 42*, abaixo)

Imagem 42 - Questionário da Pesquisa 2020.1 - 2UP (resposta 2).



Fonte: *Google Forms* – Classroom institucional.⁵⁹¹

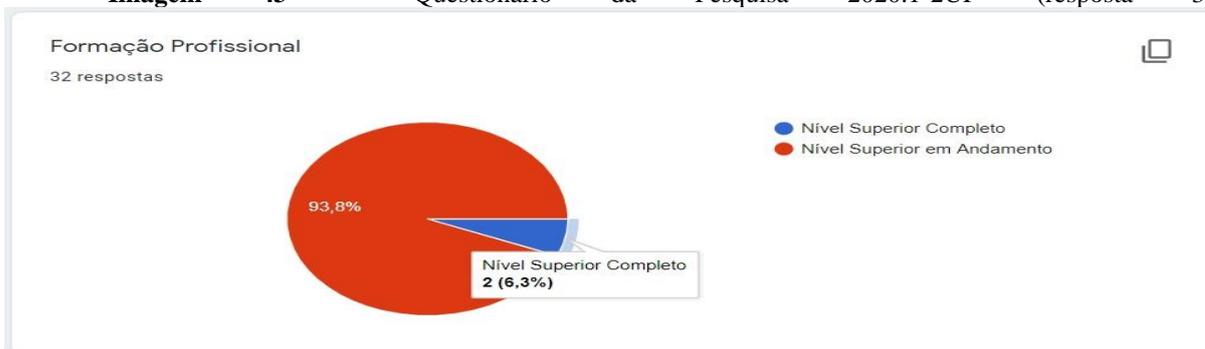
Dos quantitativo de alunos que responderam ao questionário, contabilizou-se o percentual de 65,6% com alunos de idade menor ou igual a 20 (vinte) anos, correspondendo ao total de 21 discentes.

⁵⁹⁰ Material constante do Classroom docente (GoogleForms). Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/u/0/?tgif=d>>. Acesso em: 20 dez. 2021

⁵⁹¹ Idem ao item 590.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL – (imagem 43, abaixo)

Imagem 43 - Questionário da Pesquisa 2020.1-2UP (resposta 3).



Fonte: GoogleForms – Classroom institucional⁵⁹²

Dos 32 (trinta e dois) discentes participantes da pesquisa, 02 (dois) possuem outra graduação em ensino superior.

6.1.3 O Envolvimento discente nas Atividades do Semestre 2020.2

Para o semestre 2020.2 fui novamente designado para duas turmas de Fundamentos do Direito – identificadas na *imagem 44* (abaixo) como sendo as turmas N01 (horário vespertino) e a N02 (horário noturno) que nominarei de turmas “C” e “D”, respectivamente, pelas razões já alinhadas no item anterior da presente seção.

Imagem 44 – Turmas designadas para o docente no 2º Semestre/2020.

Cronograma do Professor

Escolha da Turma

Ano/Semestre: 2020 - 2º Semestre

Situação	Disciplina	Turma
✓	H119862-DIREITO PROCESSUAL CIVIL III	N04
✓	H119862-DIREITO PROCESSUAL CIVIL III	N05
✓	H119935-ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PRÁTICA JURÍDICA I	E05
✓	H119935-ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PRÁTICA JURÍDICA I	T(E05)
✓	H123452-FUNDAMENTOS DO DIREITO	N01
✓	H123452-FUNDAMENTOS DO DIREITO	N02
⊖	H120054-TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC	T50

Legenda sobre a situação do PIT:

- ✓ PIT Completo
- ⊖ PIT Incompleto
- ⊖ PIT Não Obrigatório

Fonte: Magister Docente⁵⁹³

⁵⁹² Material constante do Classroom docente (GoogleForms). Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/u/0/?tgif=d>>. Acesso em: 20 dez. 2021

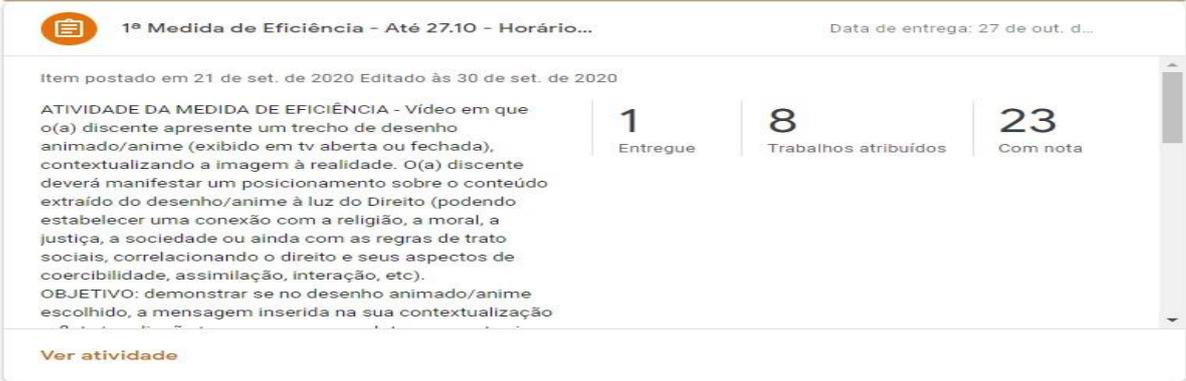
⁵⁹³ Material constante do portal docente. Disponível em: <<https://www.unit.br>>. Acesso em: 02 dez. 2022

Perante as duas turmas foram realizadas as duas atividades de Medida de Eficiência, referentes às duas Unidades Programáticas (U.P's), pois, a experiência com a atividade do semestre anterior possibilitou uma certa tranquilidade no desenvolvimento das tarefas nos moldes praticados durante os encontros presenciais, com o uso das práticas dialógicas já trabalhados. Os seguintes dados foram extraídos das atividades de Medida de Eficiência das U.P's - do ano de 2020, semestre 2:

- **Atividade realizada com a Turma C**
- Na 1ª Unidade Programática – a turma era composta por 32 (trinta e dois) discentes. Desse total, foram 24 (vinte e quatro) trabalhos apresentados (*imagem 45*, abaixo). Alcançamos o percentual de 75% (setenta e cinco por cento) de participação dos alunos na atividade, mesmo considerando o fato de que a atividade compõe 20% da nota total da Unidade.

Imagem 45 – Atividade da 2ª Medida de Eficiência – Turma C – 2020.2.

1ª MEDIDA DE EFICIÊNCIA - ATIVIDADE



1ª Medida de Eficiência - Até 27.10 - Horário... Data de entrega: 27 de out, d...

Item postado em 21 de set. de 2020 Editado às 30 de set. de 2020

ATIVIDADE DA MEDIDA DE EFICIÊNCIA - Vídeo em que o(a) discente apresente um trecho de desenho animado/anime (exibido em tv aberta ou fechada), contextualizando a imagem à realidade. O(a) discente deverá manifestar um posicionamento sobre o conteúdo extraído do desenho/anime à luz do Direito (podendo estabelecer uma conexão com a religião, a moral, a justiça, a sociedade ou ainda com as regras de trato sociais, correlacionando o direito e seus aspectos de coercibilidade, assimilação, interação, etc).
OBJETIVO: demonstrar se no desenho animado/anime escolhido, a mensagem inserida na sua contextualização

1	8	23
Entregue	Trabalhos atribuídos	Com nota

[Ver atividade](#)

Fonte: Classroom da Turma⁵⁹⁴

- Na 2ª Unidade Programática – a turma era composta por 32 (trinta e dois) discentes. Desse total, foram 08 (oito) trabalhos apresentados (quadro abaixo, *imagem 46*). Alcançamos o percentual de 25% (vinte e cinco por cento) de participação dos alunos na atividade, mesmo considerando o fato de que a atividade compõe 20% da nota total da Unidade.

⁵⁹⁴ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MTQyMTkzMTg3Nzk3>>. Acesso em: 22 dez. 2021

Imagem 46 – Atividade da 1ª Medida de Eficiência – Turma C – 2020.2.
2ª MEDIDA DE EFICIÊNCIA

The screenshot shows a Classroom activity titled '2ª MEDIDA DE EFICIÊNCIA'. It was posted on 16 de nov. de 2020. The activity description is: 'ATIVIDADE DA MEDIDA DE EFICIÊNCIA - Vídeo em que o(a) discente apresente um trecho de música, contextualizando a letra à realidade social. O(a) discente deverá manifestar um posicionamento sobre o conteúdo extraído da música à luz do Direito (podendo estabelecer uma conexão com a religião, a moral, a justiça, a sociedade ou ainda com as regras de trato sociais, normas jurídicas, direito natural/positivo, etc). OBJETIVO: demonstrar se na música escolhida, a mensagem inserida na sua contextualização reflete/predis põe/expressa uma conduta que contraria ou favorece os ditames e o respeito ao Direito e seus...'. The activity statistics are: 1 Entregue, 24 Trabalhos atribuídos, and 7 Com nota. A 'Ver atividade' button is visible at the bottom.

Fonte: Classroom da Turma⁵⁹⁵

- **Atividade realizada com a Turma D**
- Na 1ª Unidade Programática – a turma era composta por 48 (quarenta e oito) discentes. Desse total, foram 36 (trinta e seis) trabalhos apresentados (quadro abaixo, *imagem 47*). Alcançamos o percentual de 75% (setenta e cinco por cento) de participação dos alunos à atividade, mesmo considerando o fato de que a atividade compõe 20% da nota total da Unidade.

Imagem 47 – Atividade da 1ª Medida de Eficiência – Turma D – 2020.2.

1ª MEDIDA DE EFICIÊNCIA - ATIVIDADE

The screenshot shows a Classroom activity titled '1ª Medida de Eficiência - Até 15.10 - Horário...'. It was posted on 21 de set. de 2020 and edited on 16 de nov. de 2020. The activity description is: 'ATIVIDADE DA MEDIDA DE EFICIÊNCIA - Vídeo em que o(a) discente apresente um trecho de desenho animado/anime (exibido em tv aberta ou fechada), contextualizando a imagem à realidade. O(a) discente deverá manifestar um posicionamento sobre o conteúdo extraído do desenho/anime à luz do Direito (podendo estabelecer uma conexão com a religião, a moral, a justiça, a sociedade ou ainda com as regras de trato sociais, correlacionando o direito e seus aspectos de coercibilidade, assimilação, interação, etc). OBJETIVO: demonstrar se no desenho animado/anime escolhido, a mensagem inserida na sua contextualização...'. The activity statistics are: 0 Entregue, 12 Trabalhos atribuídos, and 36 Com nota. A 'Ver atividade' button is visible at the bottom.

Fonte: Classroom da Turma⁵⁹⁶

- Na 2ª Unidade Programática – composta por 48 (quarenta e oito) discentes. Desse total, foram 14 (quatorze) trabalhos apresentados (abaixo, *imagem 48*). Alcançamos o percentual aproximado de 29,2% (vinte e nove vírgula dois por cento) de participação dos alunos na atividade, mesmo considerando o fato de que a atividade compõe 20% da nota total da Unidade.

⁵⁹⁵ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MTQyMTkzMTg3Nzk3>>. Acesso em: 22 dez. 2021

⁵⁹⁶ Idem ao item 595

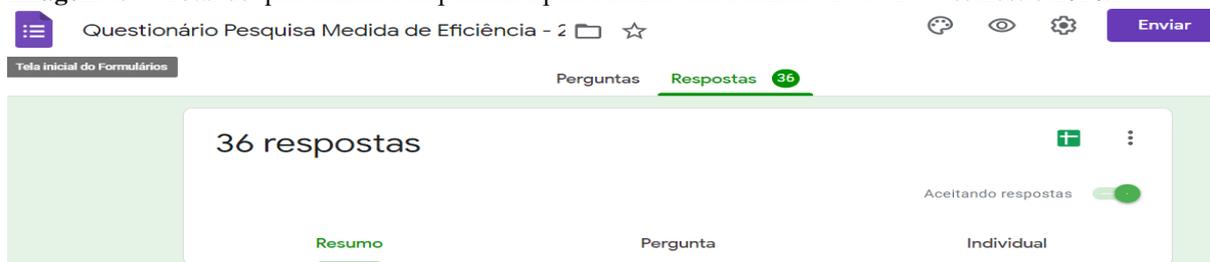
Imagem 48 – Atividade da 2ª Medida de Eficiência – Turma D – 2020.2.



Fonte: Classroom da Turma⁵⁹⁷

- Foram encaminhados aos discentes das turmas “C” e “D” o mesmo *link* referente ao Questionário de Pesquisa, via (*Google Forms*), no dia 29.11.2020, na antepenúltima semana de aula (antes da data da 2ª avaliação), que é a semana posterior à realização da segunda e última atividade (M.E.) do semestre.
- **Sobre a 1ª Medida de Eficiência 2020.2** - De um quantitativo de 80 (oitenta) alunos, somando-se o número de discentes matriculados nas Turmas “C” (32) e “D” (48), realizaram a atividade 60 (sessenta) discentes, sendo 24 (vinte e quatro) da Turma C e 36 (trinta e seis) da Turma D. Somados, registrou-se o percentual aproximado de 75% (setenta e cinco por cento) de participação dos discentes à primeira atividade.
- **Sobre a 2ª Medida de Eficiência 2020.2** - De um quantitativo de 80 (oitenta) alunos, somando-se o número de discentes matriculados nas Turmas “C” (32) e “D” (48), realizaram a atividade 22 (vinte e dois) discentes, sendo 14 (quatorze) da Turma C e 08 (oito) da Turma D. Somados, registrou-se o percentual aproximado de 27,5% (vinte e sete vírgula cinco por cento) de participação dos discentes na segunda atividade.

Imagem 49 – Total de questionários respondidos pelos alunos das Turmas “C” e “D” – semestre 2020.2



Fonte: *Google Forms* Classroom institucional⁵⁹⁸

⁵⁹⁷ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MTQyMTkzMTg3Nzk3>>. Acesso em: 22 dez. 2021

⁵⁹⁸ Material constante do Classroom docente (*GoogleForms*). Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/u/0/?tgif=d>>. Acesso em: 20 dez. 2021

- **Observação** - Para o alcance do percentual final de participação dos alunos às atividades, foi observado o quantitativo de alunos que desenvolveram, ao menos, uma das atividades, independentemente de qual Unidade Programática ela pertença. Com isso não contabilizei o número de atividades, mas, a quantidade de alunos que as realizou, sob pena de duplicar os números para aqueles que cumpriram ambas medidas de eficiência por U.P., o que daria um falso diagnóstico para o resultado apresentado no questionário de pesquisa. (*imagem 49*, acima)

Verifiquei qual(is) aluno(s) realizou(ram) apenas uma das atividades e acresci ao total de discentes que realizaram as duas atividades, depurando melhor e adequadamente o resultado. Na Turma “C” foi identificado que um aluno realizou uma das atividades, com isso o total daquela turma não poderia ser contabilizado a partir do somatório entre as duas unidades, pois, haveria repetição nos nomes de quem realizou as duas atividades. Com relação à Turma “D” aplicou-se idêntico raciocínio, donde se verificou que 01 (um) aluno realizou apenas uma das atividades.

Em suma, o total de alunos que realizou uma ou duas atividades será considerado para o percentual de participação na pesquisa - o aluno, unicamente, ainda que tenha participado das duas Medidas de Eficiência. Com isso, utilizei o quantitativo de discentes da primeira medida de eficiência e acresci ao resultado, os discentes que realizaram somente a segunda atividade. Foi encontrado o total de 60 (sessenta) discentes na tarefa da 1ª UP, conforme visto acima, e somente mais 02 (dois), além do número registrado na 1ª UP, que realizaram unicamente a atividade da 2ª UP – resultando em 62 (sessenta e dois) registros (alunos).

Porém, o total de atividades realizadas foi de 82 (oitenta e duas) – sendo que: 40 (quarenta) alunos realizaram apenas a atividade da 1ª UP; 20 (vinte) alunos realizaram as atividades das duas unidades; e 02 (dois) alunos realizaram apenas a atividade da 2ª UP.

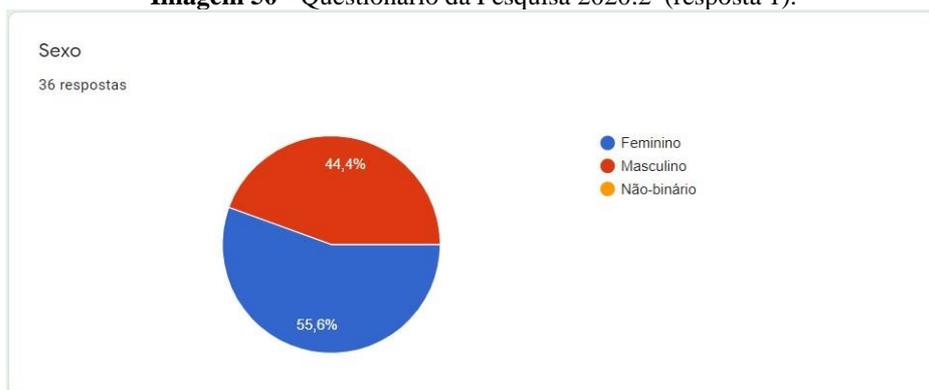
O total de participantes da pesquisa realizada, via questionário, somando-se os grupos das Turmas “C” e “D”, no semestre 2020.2, alcançou o número de 36 (trinta e seis) discentes (*imagem 49*, acima), que correspondeu a um percentual aproximado de 59% (cinquenta e nove por cento) de participação à pesquisa realizada perante as duas turmas (considerando o total de registros de atividades realizadas). Sobre a baixa adesão à atividade, teçi considerações no seção 1.

Adentrando-se às primeiras questões abordadas no questionário da pesquisa que foi endereçado às turmas “C” e “D”, inicialmente evidenciaremos as perguntas que identificam o perfil sociodemográfico do(a) entrevistado(a).

Reservei comentários às questões somente com abordagens que retratam algum aspecto específico das turmas pesquisadas, haja visto o fato de que vários questionamentos e percepções comuns a todos os itens e perguntas já foram devidamente tratados alhures, na análise dos dados do semestre 2020.2:

1. SEXO - (imagem 50, abaixo)

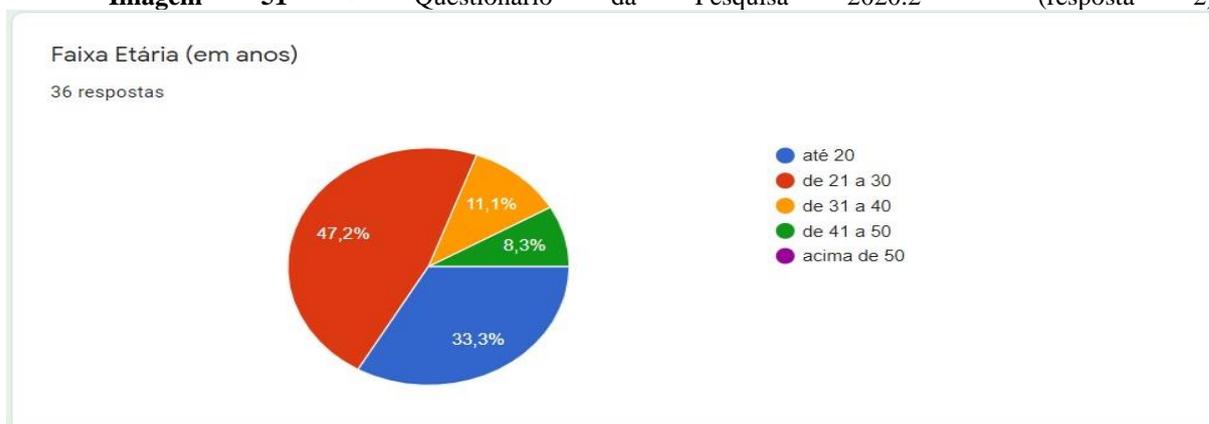
Imagem 50 - Questionário da Pesquisa 2020.2 (resposta 1).



Fonte: *Google Forms* – Classroom institucional.⁵⁹⁹

2. FAIXA ETÁRIA (em anos) – Não houve registros de discentes com idade acima de 50 (cinquenta) anos. (imagem 51, abaixo)

Imagem 51 - Questionário da Pesquisa 2020.2 (resposta 2).



Fonte: *Google Forms* – Classroom institucional.⁶⁰⁰

⁵⁹⁹ Material constante do Classroom docente (GoogleForms). Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/u/0/?tgif=d>>. Acesso em: 20 dez. 2021

⁶⁰⁰ Idem ao item 599.

3. FORMAÇÃO PROFISSIONAL – nas turmas “C” e “D” houve um total de 11 discentes com outra formação superior. (*imagem 52*, abaixo)

Imagem 52 - Questionário da Pesquisa 2020.2 (resp.3).

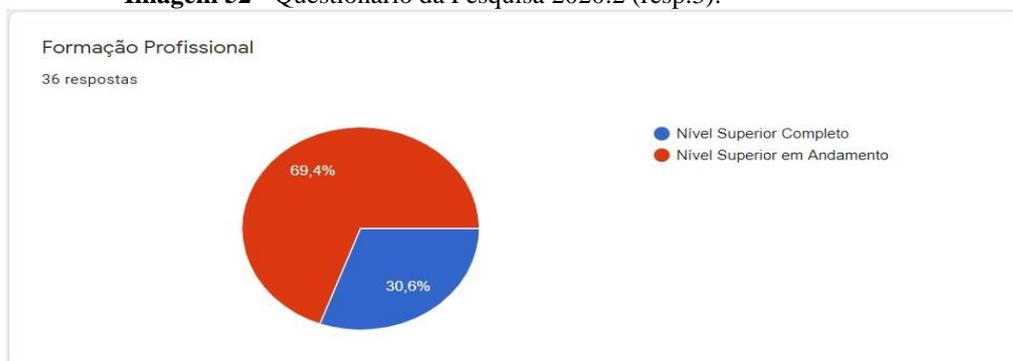


Imagem 52 - Questionário da Pesquisa 2020.2 (resp.3). Fonte: *Google Forms – Classroom*.⁶⁰¹

6.1.4 O Envolvimento discente nas Atividades do Semestre 2021.1

Para o ano de 2021, no primeiro semestre, assumi três turmas de Fundamentos do Direito – identificadas na *imagem 53* (abaixo), e foram nominadas como sendo as turmas N01 (horário vespertino), a N02 (horário noturno) e a N03 (horário noturno), que, na pesquisa renomearei como sendo as turmas “E”, “F” e “G”, respectivamente, no intuito de seguir com uma sequência lógica para as informações apresentadas.

Imagem 53 – Turmas designadas para o docente no 1º Semestre/2021.

Cronograma do Professor

Escolha da Turma

Situação	Disciplina	Turma
✓	H119935-ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PRÁTICA JURÍDICA I	E11
✓	H119935-ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PRÁTICA JURÍDICA I	E14
✓	H119935-ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PRÁTICA JURÍDICA I	T(E11)
✓	H119935-ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PRÁTICA JURÍDICA I	T(E14)
✓	H125846-FUNDAMENTOS DO DIREITO	N01
✓	H125846-FUNDAMENTOS DO DIREITO	N02
✓	H125846-FUNDAMENTOS DO DIREITO	N03
✓	H124351-TEORIA GERAL DO PROCESSO	N01
✓	H124351-TEORIA GERAL DO PROCESSO	N03
✗	H120054-TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC	T44

Fonte: Magister Docente⁶⁰²

Inicialmente se faz necessário relembrar, conforme já descrito, que a disciplina de Fundamentos do Direito passou a ser realizada no formato híbrido, significando dizer que passamos a ter encontros quinzenais e que a atividade de M.E. não pôde ser mantida nos moldes já praticados e apresentados nas análises dos semestres 2020.1 e 2, alhures.

⁶⁰¹ Material constante do Classroom docente (GoogleForms). Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/u/0/?tgif=d>>. Acesso em: 20 dez. 2021

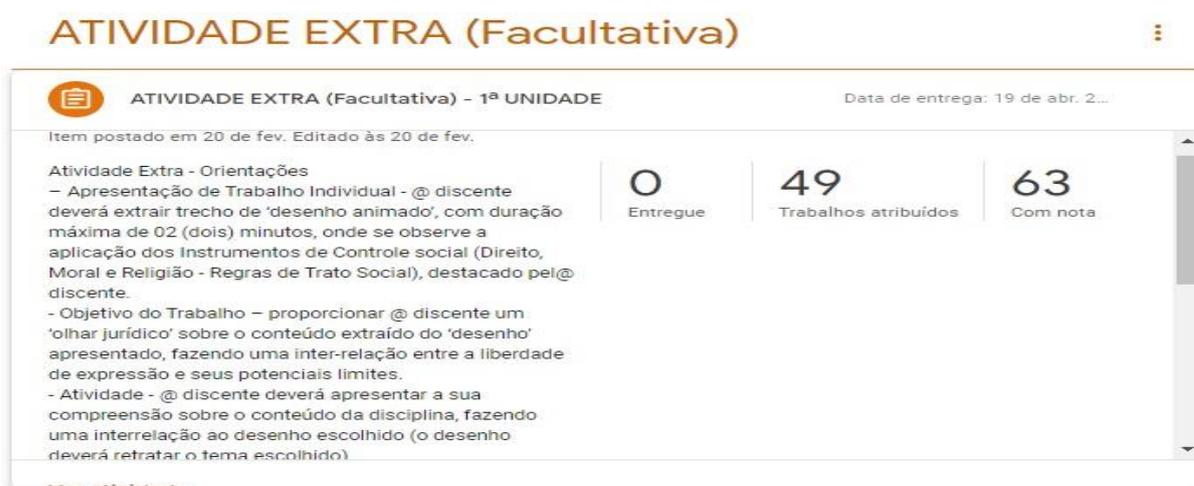
⁶⁰² Material constante do portal docente. Disponível em: <<https://wwws.unit.br>>. Acesso em: 02 dez. 2022

Perante as três turmas foram realizadas as duas atividades, mas, como tarefas extras (acrescidas às M.Es e avaliações regulares). As referidas atividades, como práticas dialógicas, foram desenvolvidas nas duas Unidades Programáticas (U.P's). Restava apenas perceber se o envolvimento dos discentes seria prejudicado, pois, era um exercício facultado ao aluno e que dependeria do seu compromisso em pretender fazer e da minha persistência em permanecer.

Abaixo exporei sobre os dados colhidos das atividades extras realizadas nas U.P's - do ano de 2021, semestre 1:

- **Atividade realizada com a Turma E**
- Na 1ª Unidade Programática – a turma era composta por 112 (cento e doze) discentes. Desse total, foram 63 (sessenta e três) trabalhos apresentados (quadro abaixo, *imagem 54*). Alcançamos o percentual aproximado de 56,3% (cinquenta e seis vírgula três por cento) no envolvimento dos alunos à atividade, considerando o fato de ser uma tarefa realizada facultativamente pelo aluno.

Imagem 54 – Atividade Extra da 1ª UP – Turma E – 2021.1.



Fonte: Classroom da Turma⁶⁰³

- Na 2ª Unidade Programática – a turma era composta por 112 (cento e doze) discentes. Desse total, foram 65 (sessenta e cinco) trabalhos apresentados (quadro abaixo, *imagem 55*). Alcançamos o percentual aproximado de 58% (cinquenta e oito por cento) no envolvimento dos alunos à atividade considerando o fato de ser uma tarefa realizada facultativamente pelo aluno.

⁶⁰³ Material constante do Classroom docente (GoogleForms). Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/u/0/?tgif=d>>. Acesso em: 20 dez. 2021

Imagem 55 – Atividade Extra da 2ª UP – Turma E – 2021.1.

Item postado em 20 de fev. Editado às 31 de mai.

ATIVIDADE EXTRA (Facultativa) - 2ª UNIDADE Data de entrega: 7 de jun. 23:...

Atividade Extra - Orientações
 – Apresentação de trabalho Individual - @ discente deverá coletar 'trecho de música', com duração máxima de 02 (dois) minutos, em que o material coletado represente uma menção ou expresse, de alguma forma, uma manifestação (favorável ou contrária) sobre o universo do direito como um instrumento de controle social, como um sentimento de (in)Justiça ou ainda, que contextualize o direito nas relações sociais e no trato das garantias protetivas da sociedade (individual e/ou coletiva).
 - Objetivo do Trabalho – provocar @ discente à identificação, compreensão e à análise do contexto sócio-jurídico, anunciado na música escolhida, fazendo uma inter-relação entre a liberdade de expressão, ou à

0	47	65
Entregue	Trabalhos atribuídos	Com nota

[Ver atividade](#)

Fonte: Classroom da Turma⁶⁰⁴

- **Atividade realizada com a Turma F**
- Na 1ª Unidade Programática – a turma era composta por 95 (noventa e cinco) discentes. Desse total, foram 51 (cinquenta e um) trabalhos apresentados (quadro abaixo, *imagem 56*). Alcançamos o percentual aproximado de 53,7% (cinquenta e três vírgula sete por cento) no envolvimento dos alunos à atividade, considerando o fato de ser uma tarefa realizada facultativamente pelo aluno.

Imagem 56 – Atividade Extra da 1ª UP – Turma F – 2021.1.

ATIVIDADE EXTRA (Facultativa) ⋮

Item postado em 20 de fev.

ATIVIDADE EXTRA (Facultativa) - 1ª UNIDADE Data de entrega: 19 de abr. 2...

Atividade Extra - Orientações
 – Apresentação de Trabalho Individual - @ discente deverá extrair trecho de 'desenho animado', com duração máxima de 02 (dois) minutos, onde se observe a aplicação dos Instrumentos de Controle social (Direito, Moral e Religião - Regras de Trato Social), destacado pel@ discente.
 - Objetivo do Trabalho – proporcionar @ discente um 'olhar jurídico' sobre o conteúdo extraído do 'desenho' apresentado, fazendo uma inter-relação entre a liberdade de expressão e seus potenciais limites.
 - Atividade - @ discente deverá apresentar a sua compreensão sobre o conteúdo da disciplina, fazendo uma interrelação ao desenho escolhido (o desenho

1	44	50
Entregue	Trabalhos atribuídos	Com nota

[Ver atividade](#)

Fonte: Classroom da Turma⁶⁰⁵

- Na 2ª Unidade Programática – composta por 95 (noventa e cinco) discentes. Desse total, foram 43 (quarenta e três) trabalhos apresentados (quadro abaixo, *imagem 57*). Alcançado o percentual aproximado de 45,3% (quarenta e cinco vírgula três por cento) no envolvimento dos alunos à atividade, considerando o fato de ser uma tarefa realizada facultativamente pelo aluno.

⁶⁰⁴ Material constante do Classroom docente (GoogleForms). Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/u/0/?tgif=d>>. Acesso em: 20 dez. 2021

⁶⁰⁵ Idem ao item 604.

Imagem 57 – Atividade Extra da 2ª UP – Turma F – 2021.1.

Item postado em 20 de fev. Editado às 31 de mai.

ATIVIDADE EXTRA (Facultativa) - 2ª UNIDADE Data de entrega: 7 de jun. 23:...

Atividade Extra - Orientações
 – Apresentação de trabalho Individual - @ discente deverá coletar 'trecho de música', com duração máxima de 02 (dois) minutos, em que o material coletado represente uma menção ou expresse, de alguma forma, uma manifestação (favorável ou contrária) sobre o universo do direito como um instrumento de controle social, como um sentimento de (in)Justiça ou ainda, que contextualize o direito nas relações sociais e no trato das garantias protetivas da sociedade (individual e/ou coletiva).
 - Objetivo do Trabalho – provocar @ discente à identificação, compreensão e à análise do contexto sócio-jurídico, anunciado na música escolhida, fazendo uma inter-relação entre a liberdade de expressão, ou à

0	52	43
Entregue	Trabalhos atribuídos	Com nota

[Ver atividade](#)

Fonte: Classroom da Turma⁶⁰⁶

- **Atividade realizada com a Turma G**
- Na 1ª Unidade Programática – a turma era composta por 103 (cento e três) discentes. Desse total, foram 67 (sessenta e sete) trabalhos apresentados (quadro abaixo, *imagem 58*). Alcançamos o percentual aproximado de 65,1% (sessenta e cinco vírgula um por cento) no envolvimento dos alunos à atividade, considerando o fato de ser uma tarefa realizada facultativamente pelo aluno.

Imagem 58 – Atividade Extra da 1ª UP – Turma G – 2021.1.

Item postado em 1 de mar.

ATIVIDADE EXTRA (Facultativa) - 1ª UNI... Data de entrega: 13 de abr. 2...

Atividade Extra - Orientações
 – Apresentação de Trabalho Individual - @ discente deverá extrair trecho de 'desenho animado', com duração máxima de 02 (dois) minutos, onde se observe a aplicação dos Instrumentos de Controle social (Direito, Moral e Religião - Regras de Trato Social), destacado pel@ discente.
 - Objetivo do Trabalho – proporcionar @ discente um 'olhar jurídico' sobre o conteúdo extraído do 'desenho' apresentado, fazendo uma inter-relação entre a liberdade de expressão e seus potenciais limites.
 - Atividade - @ discente deverá apresentar a sua compreensão sobre o conteúdo da disciplina, fazendo uma interrelação ao desenho escolhido (o desenho

1	36	66
Entregue	Trabalhos atribuídos	Com nota

[Ver atividade](#)

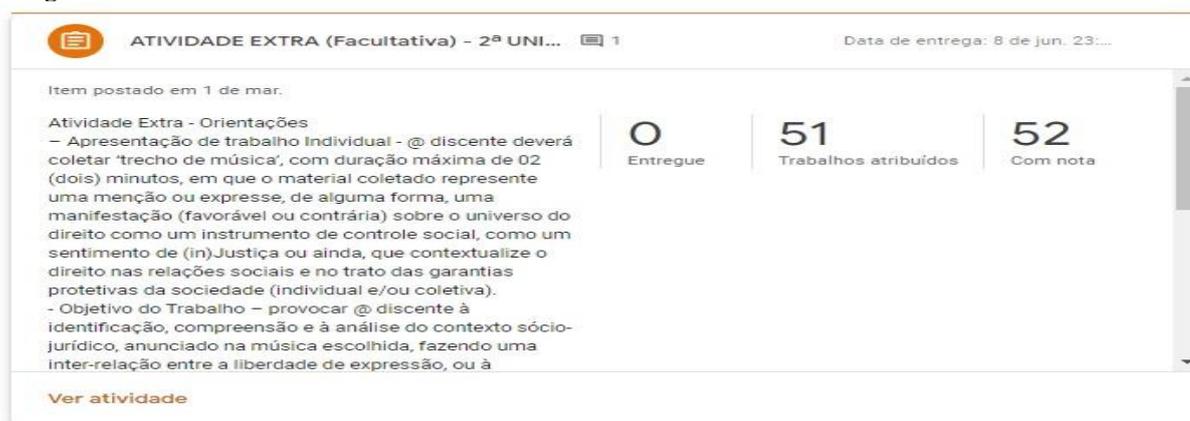
Fonte: Classroom da Turma⁶⁰⁷

- Na 2ª Unidade Programática – composta por 103 (cento e três) discentes. Desse total, foram 52 (cinquenta e dois) trabalhos apresentados (quadro abaixo, *imagem 59*). Alcançamos o percentual aproximado de 50,5% (cinquenta vírgula cinco por cento) no envolvimento dos alunos à atividade, considerando o fato de ser uma tarefa realizada facultativamente pelo aluno.

⁶⁰⁶ Material constante do Classroom docente (GoogleForms). Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/u/0/?tgif=d>>. Acesso em: 20 dez. 2021

⁶⁰⁷ Idem ao item 606.

Imagem 59 – Atividade Extra da 2ª UP – Turma G – 2021.1.

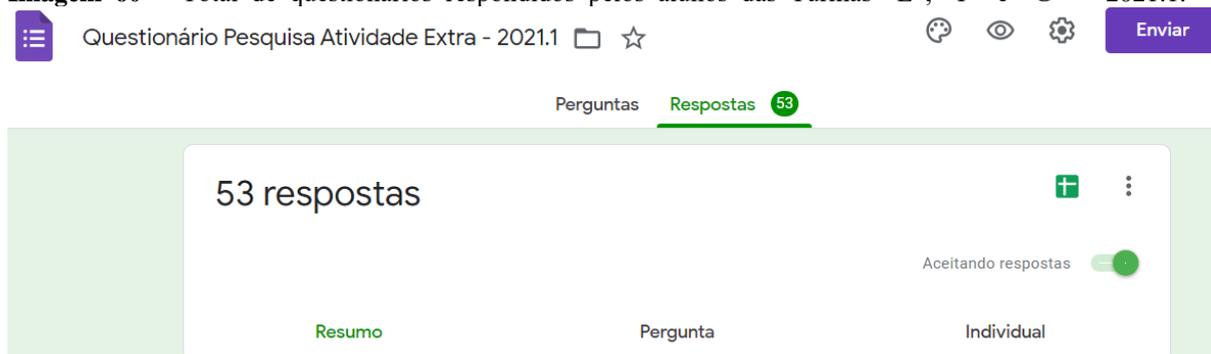


Fonte: Classroom da Turma⁶⁰⁸

- Foram encaminhados aos discentes das turmas “E”, “F” e “G” o mesmo *link* referente ao Questionário de Pesquisa, via (*Google Forms*), no dia 08.06.2021, na antepenúltima semana de aula (antes da data da 2ª avaliação), que é a semana posterior à realização da segunda e última atividade extra do semestre.
- **Sobre a 1ª Atividade Extra – 2021.1** - De um quantitativo de 310 (trezentos e dez) alunos, somando-se o número de discentes matriculados nas Turmas “E” (112). “F” (95) e “G” (103), realizaram a atividade 181 (cento e oitenta e um) discentes, sendo 63 (sessenta e três) da Turma E, 51 (cinquenta e um) da Turma F e 67 (sessenta e sete) da Turma G. Somados, registrou-se o percentual aproximado de 58,4% (cinquenta e oito vírgula quatro por cento) no envolvimento dos discentes à primeira atividade.
- **Sobre a 2ª Atividade Extra – 2021.1** - De um quantitativo de 310 (trezentos e dez) alunos, somando-se o número de discentes matriculados nas Turmas “E” (112). “F” (95) e “G” (103), realizaram a atividade 160 (cento e sessenta) discentes, sendo 65 (sessenta e cinco) da Turma E; 43 (quarenta e três) da Turma F e 52 (cinquenta e dois) da Turma G. Somados, registrou-se o percentual aproximado de 51,7% (cinquenta e um vírgula sete por cento) no envolvimento dos discentes à segunda atividade.

⁶⁰⁸ Material constante do Classroom docente (GoogleForms). Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/u/0/?tgif=d>>. Acesso em: 20 dez. 2021

Imagem 60 – Total de questionários respondidos pelos alunos das Turmas “E”, “F” e “G” – 2021.1.



Fonte: *Google Forms Classroom institucional*⁶⁰⁹

- **Observação:** Para o alcance do percentual final de envolvimento dos alunos às atividades, foi observado o quantitativo de alunos que desenvolveram, ao menos, uma das tarefas extras, independentemente de qual Unidade Programática ela pertença. Com isso não contabilizei o número de atividades, mas, a quantidade de alunos que as realizou, sob pena de duplicar os números para aqueles que cumpriram ambas medidas de eficiência por U.P., o que daria um falso diagnóstico para o resultado apresentado no questionário de pesquisa. (*imagem 60*, acima)

Verifiquei qual(is) aluno(s) realizou(ram) apenas uma das atividades e acresci ao total de discentes que realizaram as duas atividades, depurando melhor e adequadamente o resultado. Na Turma “E” foi identificado que 14 (quatorze) alunos realizaram uma das atividades, com isso o total daquela turma não poderia ser contabilizado a partir do somatório entre as duas unidades, pois, haveria repetição nos nomes de quem realizou as duas atividades. Com relação à Turma “F” aplicou-se idêntico raciocínio, donde se verificou que 08 (oito) alunos realizaram apenas uma das atividades, e na Turma “G”, foi detectado que 15 (quinze) alunos realizaram uma das atividades.

Em suma, o total de alunos que realizou uma ou duas atividades será considerado para o percentual de envolvimento na pesquisa - o aluno, unicamente, ainda que tenha participado das duas Atividades Extras. Com isso, utilizei o quantitativo de discentes da primeira Atividade e acresci ao resultado, os discentes que realizaram somente a segunda atividade.

Foi encontrado o total de 181 (cento e oitenta e um) discentes na tarefa da 1ª UP, conforme visto acima, e, a esse número deverão ser acrescentados os discentes que realizaram

⁶⁰⁹ Material constante do Classroom docente (GoogleForms). Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/u/0/?tgif=d>>. Acesso em: 20 dez. 2021

apenas uma atividade (a da 2ª UP), no total de 37 (trinta e sete) discentes (somadas as três turmas).

Resultando em 218 (duzentos e dezoito) registros (alunos). Porém, o total de atividades realizadas foi de 341 (trezentos e quarenta e uma) – sendo que: 58 (cinquenta e oito) alunos realizaram apenas a atividade da 1ª UP; 123 (cento e vinte e três) alunos realizaram as atividades das duas unidades; e 37 (trinta e sete) alunos realizaram apenas a atividade da 2ª UP.

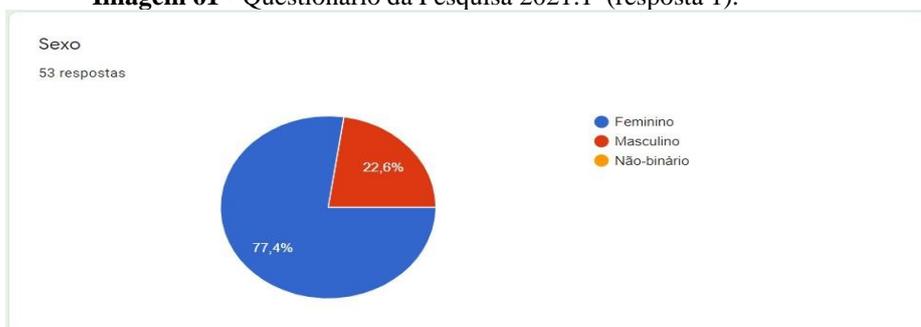
O total de participantes da pesquisa realizada, via questionário, somando-se os grupos das Turmas “E”, “F” e “G”, no semestre 2021.1, alcançou o número de 53 (cinquenta e três) discentes (*imagem 62*, acima), que correspondeu a um percentual 24,3% (vinte e quatro vírgula três por cento) no envolvimento na pesquisa realizada perante as duas turmas.

Sobre a baixa adesão à atividade, tecer considerações na seção 1.

Adentrando-se às primeiras questões abordadas no questionário da pesquisa que foi endereçado às turmas “E”, “F” e “G”, inicialmente evidenciaremos as perguntas que identificam o perfil sociodemográfico do(a) entrevistado(a), me reservei a fazer comentários às questões somente com abordagens que retratam algum aspecto específico das turmas pesquisadas, haja visto o fato de que vários questionamentos já foram devidamente tratados alhures, na análise dos dados do semestre 2021.1:

1. SEXO – (*imagem 61*, abaixo)

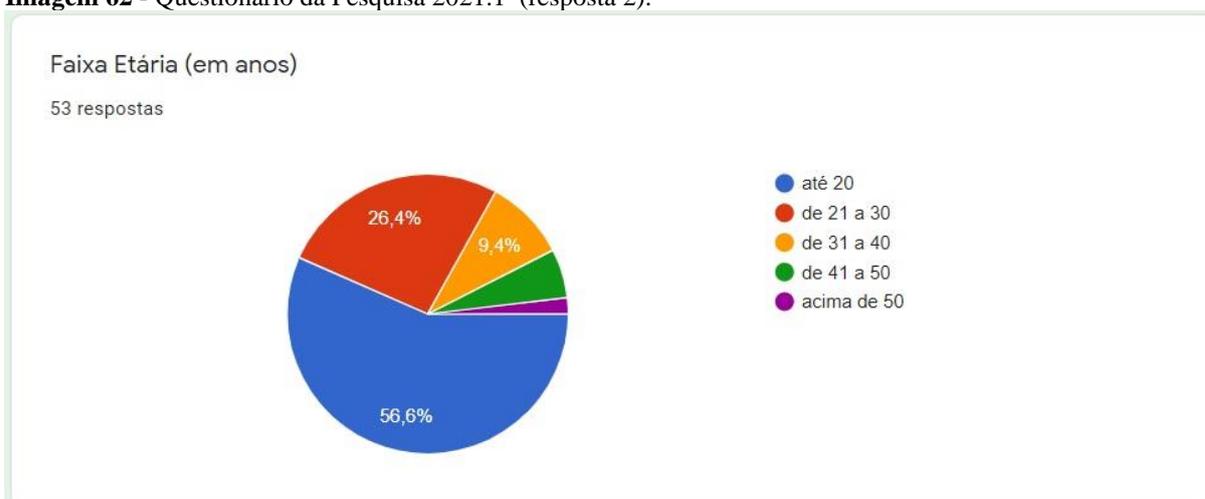
Imagem 61 - Questionário da Pesquisa 2021.1 (resposta 1).



Fonte: *Google Forms* – Classroom.⁶¹⁰

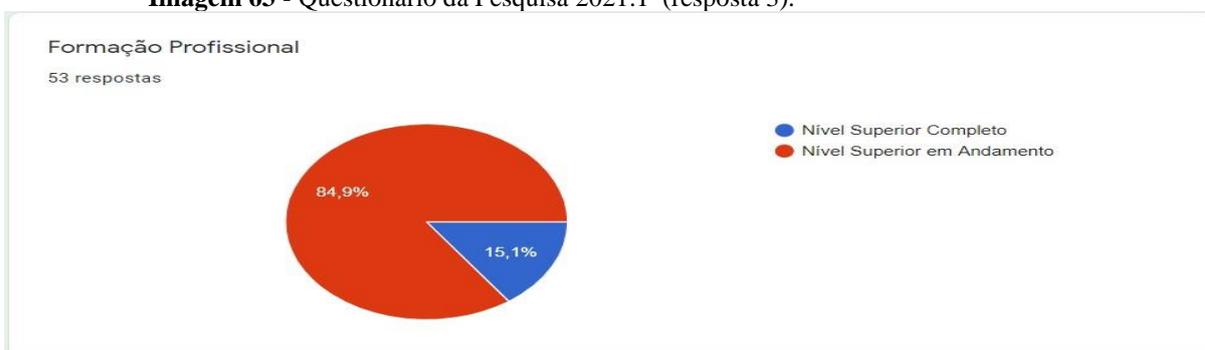
2. FAIXA ETÁRIA (em anos) – Registrou-se na pesquisa um percentual de 56,6% de alunos com faixa etária até 20, em franca maioria às demais faixas de idade. Cabe destaque o fato de que 09 (nove) discentes, com faixa etária acima de 31 anos responderam às perguntas do questionário. (*imagem 62*, abaixo)

⁶¹⁰ Material constante do Classroom docente (GoogleForms). Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/u/0/?tgif=d>>. Acesso em: 20 dez. 2021

Imagem 62 - Questionário da Pesquisa 2021.1 (resposta 2).

Fonte: *Google Forms* – Classroom.⁶¹¹

3. **FORMAÇÃO PROFISSIONAL** – confirmou-se que 08 (oito) participantes da pesquisa possuem outra formação de nível superior, há, portanto, um significativo de grupo de alunos com experiência acadêmica em graduação que pode significar uma melhor compreensão da proposta dialógica das atividades. (*imagem 63*, abaixo)

Imagem 63 - Questionário da Pesquisa 2021.1 (resposta 3).

Fonte: *Google Forms* – Classroom.⁶¹²

6.1.5 O Envolvimento discente nas Atividades do Semestre 2021.2

No segundo semestre do ano de 2021, assumi duas turmas de Fundamentos do Direito – identificadas na *imagem 64* (abaixo), e foram nominadas como sendo as turmas N01 (horário noturno) e a N02 (horário vespertino), que, na pesquisa renomearei como sendo as turmas “H” e “I”, respectivamente, no intuito de seguir com uma sequência lógica já proposta.

⁶¹¹ Material constante do Classroom docente (GoogleForms). Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/u/0/?tgif=d>>. Acesso em: 20 dez. 2021

⁶¹² Idem ao item 611.

Imagem 64 – Turmas designadas para o docente no 2º Semestre/2021.
Cronograma do Professor

Escolha da Turma

Situação	Disciplina	Turma
✓	H119935-ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PRÁTICA JURÍDICA I	E11
✓	H119935-ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PRÁTICA JURÍDICA I	E31
✓	H119935-ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PRÁTICA JURÍDICA I	T (E11)
✓	H119935-ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PRÁTICA JURÍDICA I	T (E31)
✓	H125846-FUNDAMENTOS DO DIREITO	N01
✓	H125846-FUNDAMENTOS DO DIREITO	N02
✓	H124351-TEORIA GERAL DO PROCESSO	N01
✓	H124351-TEORIA GERAL DO PROCESSO	N02
⊖	H120054-TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC	T29

Fonte: Magister Docente⁶¹³

Inicialmente se faz necessário relembrar, conforme já descrito, que a disciplina de Fundamentos do Direito passou a ser realizada no formato híbrido, significando dizer que passamos a ter encontros quinzenais e que a atividade de M.E. não pôde ser mantida nos moldes já praticados e apresentados nas análises dos semestres de 2020.1 e 2 e 2021.1, alhures.

Perante as três turmas foram realizadas as duas atividades, mas, como tarefas extras (acrescidas às M.Es e avaliações regulares). As referidas atividades, como práticas dialógicas, foram desenvolvidas nas duas Unidades Programáticas (U.P's). Abaixo exporei sobre os dados colhidos das atividades extras realizadas nas U.P's - do ano de 2021, semestre 2:

- **Atividade realizada com a Turma H**
- Na 1ª Unidade Programática – a turma era composta por 122 (cento e vinte e dois) discentes. Desse total, foram 58 (cinquenta e oito) trabalhos apresentados (quadro abaixo, *imagem 65*). Alcançamos o percentual aproximado de 47,5% (quarenta e sete vírgula cinco por cento) no envolvimento dos alunos à atividade, considerando o fato de ser uma tarefa realizada facultativamente pelo aluno.

Imagem 65 – Atividade Extra da 1ª UP – Turma H – 2021.2.

Item postado em 7 de ago.

ATIVIDADE EXTRA (Facultativa) - 1ª UNIDADE Data de entrega: 4 de out.

Atividade Extra - Orientações
 - A Atividade não é obrigatória e será devidamente explicada nos nossos encontros de aulas
 - Apresentação de Trabalho Individual - @ discente deverá extrair trecho de 'desenho animado', com duração máxima de 02 (dois) minutos, onde se observe a aplicação dos Instrumentos de Controle social (Direito, Moral e Religião - Regras de Trato Social), destacado pel@ discente.
 - Objetivo do Trabalho – proporcionar @ discente um 'olhar jurídico' sobre o conteúdo extraído do 'desenho' apresentado, fazendo uma inter-relação entre a liberdade de expressão e seus potenciais limites.

0 Entregue **64** Trabalhos atribuídos **58** Com nota

[Ver atividade](#)

Fonte: Classroom da Turma⁶¹⁴

⁶¹³ Material constante do portal docente. Disponível em: <<https://www.unit.br>>. Acesso em: 02 dez. 2022

⁶¹⁴ Material constante do Classroom docente (GoogleForms). Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/u/0/?tgif=d>>. Acesso em: 20 dez. 2021

- Na 2ª Unidade Programática – a turma era composta por 121 (cento e vinte e um) discentes. Desse total, foram 46 (quarenta e seis) trabalhos apresentados (quadro abaixo, *imagem 66*). Alcançamos o percentual aproximado de 38% (trinta e oito por cento) no envolvimento dos alunos à atividade, considerando o fato de ser uma tarefa realizada facultativamente pelo aluno.

Imagem 66 – Atividade Extra da 2ª UP – Turma H – 2021.2.

ATIVIDADE EXTRA (Facultativa)

Item postado em 18 de out.

ATIVIDADE EXTRA (Facultativa) - 2ª UNIDADE Data de entrega: 29 de nov. 2...

Atividade Extra - Orientações
 – Apresentação de trabalho Individual - @ discente deverá coletar 'trecho de música', com duração máxima de 02 (dois) minutos, em que o material coletado represente uma menção ou expresse, de alguma forma, uma manifestação (favorável ou contrária) sobre o universo do direito como um instrumento de controle social, como um sentimento de (in)Justiça ou ainda, que contextualize o direito nas relações sociais e no trato das garantias protetivas da sociedade (individual e/ou coletiva).
 - Objetivo do Trabalho – provocar @ discente à

0 Entregue	75 Trabalhos atribuídos	46 Com nota
----------------------	-----------------------------------	-----------------------

[Ver atividade](#)

Fonte: Classroom da Turma⁶¹⁵

- **Atividade realizada com a Turma I**
- Na 1ª Unidade Programática – a turma era composta por 53 (cinquenta e três) discentes. Desse total, foram 37 (trinta e sete) trabalhos apresentados (abaixo, *imagem 67*). Alcançamos o percentual aproximado de 69,8% (sessenta e nove vírgula oito por cento) no envolvimento dos alunos à atividade, considerando o fato de ser uma tarefa realizada facultativamente pelo aluno.

Imagem 67 – Atividade Extra da 1ª UP – Turma I – 2021.2.

ATIVIDADE EXTRA (Facultativa) - 1ª UNIDADE

Item postado em 7 de ago. Editado às 4 de out.

ATIVIDADE EXTRA (Facultativa) - 1ª UNIDADE Data de entrega: 4 de out. 23...

Atividade Extra - Orientações
 - A Atividade não é obrigatória e será devidamente explicada nos nossos encontros de aulas
 – Apresentação de Trabalho Individual - @ discente deverá extrair trecho de 'desenho animado', com duração máxima de 02 (dois) minutos, onde se observe a aplicação dos Instrumentos de Controle social (Direito, Moral e Religião - Regras de Trato Social), destacado pel@ discente.
 - Objetivo do Trabalho – proporcionar @ discente um 'olhar jurídico' sobre o conteúdo extraído do 'desenho' apresentado, fazendo uma inter-relação entre a liberdade de expressão e seus potenciais limites.

0 Entregue	16 Trabalhos atribuídos	37 Com nota
----------------------	-----------------------------------	-----------------------

[Ver atividade](#)

Fonte: Classroom da Turma⁶¹⁶

⁶¹⁵ Material constante do Classroom docente (GoogleForms). Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/u/0/?tgif=d>>. Acesso em: 20 dez. 2021

⁶¹⁶ Idem ao item 615.

- Na 2ª Unidade Programática – composta por 51 (cinquenta e um) discentes. Desse total, foram 18 (dezoito) trabalhos apresentados (*imagem 68*, abaixo). Alcançado o percentual aproximado de 35% (trinta e cinco por cento) no envolvimento dos alunos à atividade, considerando o fato de ser uma tarefa realizada facultativamente pelo aluno.

Imagem 68 – Atividade Extra da 2ª UP – Turma I – 2021.2.

ATIVIDADE EXTRA (Facultativa)

ATIVIDADE EXTRA (Facultativa) - 2ª UNIDADE Data de entrega: 29 de nov. 2...

Item postado em 18 de out.

Atividade Extra - Orientações
 – Apresentação de trabalho Individual - @ discente deverá coletar 'trecho de música', com duração máxima de 02 (dois) minutos, em que o material coletado represente uma menção ou expresse, de alguma forma, uma manifestação (favorável ou contrária) sobre o universo do direito como um instrumento de controle social, como um sentimento de (in)Justiça ou ainda, que contextualize o direito nas relações sociais e no trato das garantias protetivas da sociedade (individual e/ou coletiva).
 - Objetivo do Trabalho – provocar @ discente à

0	33	18
Entregue	Trabalhos atribuídos	Com nota

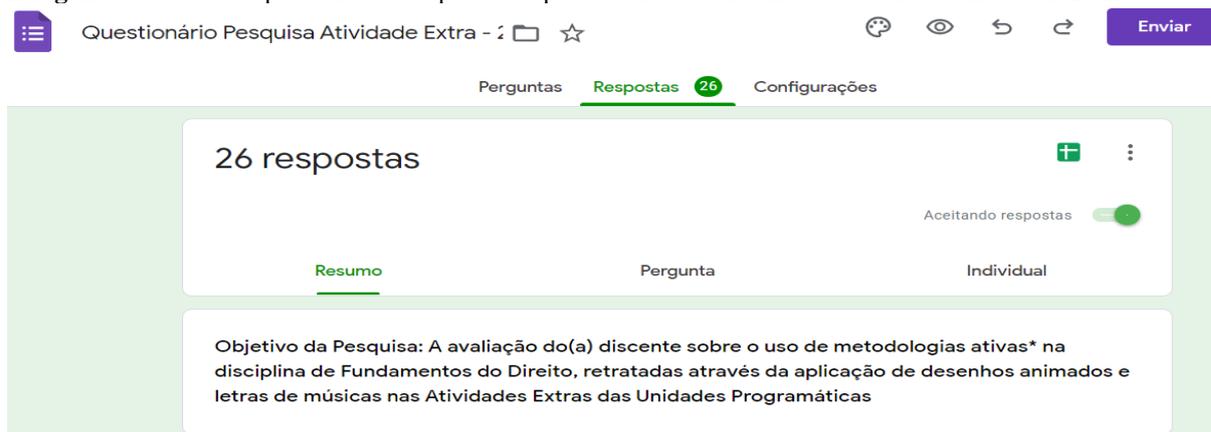
[Ver atividade](#)

Fonte: Classroom da Turma⁶¹⁷

- Foram encaminhados aos discentes das turmas “H” e “I” o mesmo *link* referente ao Questionário de Pesquisa, via (*Google Forms*), no dia 11.12.2021, após a finalização das atividades da segunda e última unidade programática (encerrada em 04.12.2021).
- **Sobre a 1ª Atividade Extra – 2021.2** - De um quantitativo de 175 (cento e setenta e cinco) alunos, somando-se o número de discentes matriculados nas Turmas “H” (122) e “I” (53), realizaram a atividade 95 (cento e oitenta e um) discentes, sendo da Turma H: 46 (quarenta e seis) e da Turma I: 18 (dezoito). Somados, registrou-se o percentual aproximado de 54,3% (cinquenta e quatro vírgula três por cento) no envolvimento do total de discentes à primeira atividade.
- **Sobre a 2ª Atividade Extra – 2021.2** - De um quantitativo de 174 (cento e setenta e quatro) alunos, somando-se o número de discentes matriculados nas Turmas “H” (121) e “I” (53), realizaram a atividade 64 (sessenta e quatro) discentes, sendo da Turma H: 58 (cinquenta e oito) e da Turma I: 37 (trinta e sete). Somados, registrou-se o percentual aproximado de 36,8% (trinta e seis vírgula oito por cento) no envolvimento do total de discentes à segunda atividade.

⁶¹⁷ Material constante do Classroom docente (GoogleForms). Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/u/0/?tgif=d>>. Acesso em: 20 dez. 2021

Imagem 69 – Total de questionários respondidos pelos alunos das Turmas “H” e “I” – semestre 2021.2.



Fonte: *Google Forms Classroom institucional*⁶¹⁸

- **Observação:** Para o alcance do percentual final de envolvimento dos alunos às atividades, foi observado o quantitativo de alunos que desenvolveram, ao menos, uma das tarefas extras, independentemente de qual Unidade Programática ela pertença. Com isso não contabilizei o número de atividades, mas, a quantidade de alunos que as realizou, sob pena de duplicar os números para aqueles que cumpriram ambas medidas de eficiência por U.P., o que daria um falso diagnóstico para o resultado apresentado no questionário de pesquisa. (*imagem 69*, acima)

Verifiquei qual(is) aluno(s) realizou(ram) apenas uma das atividades e acresci ao total de discentes que realizaram as duas atividades, depurando melhor e adequadamente o resultado. Na Turma “H” foi identificado que 16 (dezesesseis) alunos realizaram uma das atividades, com isso o total daquela turma não poderia ser contabilizado a partir do somatório entre as duas unidades, pois, haveria repetição nos nomes de quem realizou as duas atividades. Com relação à Turma “I” aplicou-se idêntico raciocínio, donde se verificou que 20 (vinte) alunos realizaram apenas uma das atividades.

Em suma, o total de alunos que realizou uma ou duas atividades será considerado para o percentual de envolvimento à pesquisa - o aluno, unicamente, ainda que tenha participado das duas Atividades Extras. Com isso, utilizei o quantitativo de discentes da primeira Atividade e acresci ao resultado, os discentes que realizaram somente a segunda atividade.

Foi encontrado o total de 95 (noventa e cinco) discentes na tarefa da 1ª UP, conforme visto acima, e, a esse número deverão ser acrescentados os discentes que realizaram apenas uma

⁶¹⁸ Material constante do Classroom docente (GoogleForms). Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/u/0/?tgif=d>>. Acesso em: 20 dez. 2021

atividade (a da 2ª UP), no total de 36 (trinta e seis) discentes (somadas as duas turmas). Resultando em 131 (cento e trinta e um) registros (alunos).

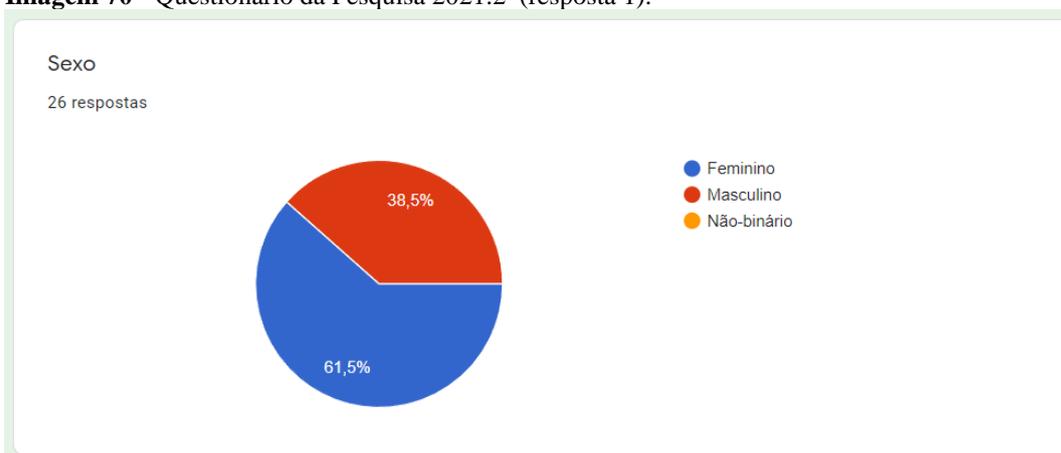
O total de participantes da pesquisa realizada, via questionário, somando-se os grupos das Turmas “H” e “I”, no semestre 2021.2, alcançou o número de 26 (vinte e seis) discentes (imagem 71, acima), que correspondeu a um percentual 19,8% (dezenove vírgula oito por cento) no envolvimento à pesquisa realizada perante as duas turmas.

Sobre a baixa adesão à atividade, teçi considerações na seção 1.

Adentrando-se às primeiras questões abordadas no questionário da pesquisa que foi endereçado às turmas “H” e “I”, inicialmente evidenciaremos as perguntas que identificam o perfil sociodemográfico do(a) entrevistado(a), me reservei a fazer comentários às questões somente com abordagens que retratam algum aspecto específico das turmas pesquisadas, haja visto o fato de que vários questionamentos já foram devidamente tratados alhures, na análise dos dados do semestre 2021.1:

1. SEXO – (imagem 70, abaixo)

Imagem 70 - Questionário da Pesquisa 2021.2 (resposta 1).



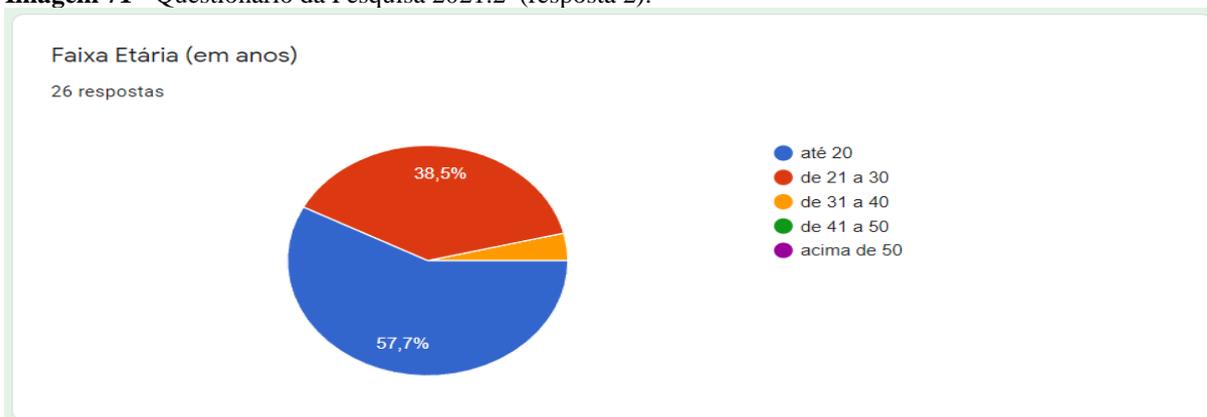
Fonte: *Google Forms* – Classroom.⁶¹⁹

É visível o maior número percentual de pessoas do sexo feminino que participaram da pesquisa, porém, a diferença percentual da quantidade de pessoas do sexo masculino e feminino nas duas turmas pesquisadas é de aproximadamente 13% a mais de pessoas do sexo feminino, embora, o resultado do acesso ao questionário reflita um percentual maior.

⁶¹⁹ Material constante do Classroom docente (GoogleForms). Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/u/0/?tgif=d>>. Acesso em: 20 dez. 2021

2. FAIXA ETÁRIA (em anos) – Registrou-se na pesquisa um percentual de 57,7% de alunos com faixa etária até 20, em franca maioria às demais faixas de idade. Cabe destaque o fato de que 01 (um) discente, com faixa etária acima de 31 anos respondeu às perguntas do questionário. (*imagem 71*, abaixo)

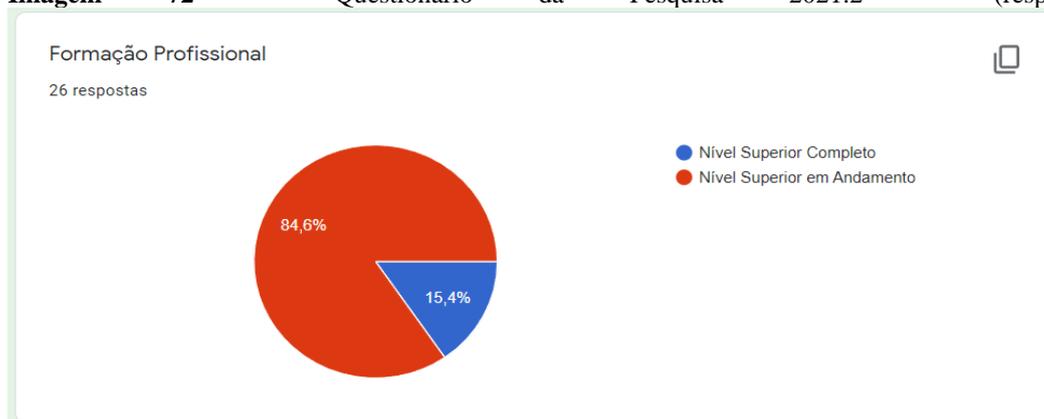
Imagem 71 - Questionário da Pesquisa 2021.2 (resposta 2).



Fonte: *Google Forms* – Classroom.⁶²⁰

3. FORMAÇÃO PROFISSIONAL – confirmou-se que 04 (quatro) participantes da pesquisa possuem outra formação de nível superior, há, portanto, a presença de alunos com experiência acadêmica em graduação que pode significar uma melhor compreensão da proposta dialógica das atividades. (*imagem 72*, abaixo)

Imagem 72 - Questionário da Pesquisa 2021.2 (resposta 3).



Fonte: *Google Forms* – Classroom.⁶²¹

Promover a atividade que busque instigar o discente à inquietação, é caminhar com o pensamento freiriano a respeito “da prática educativo-progressista que tem como uma das suas

⁶²⁰ Material constante do Classroom docente (GoogleForms). Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/u/0/?tgif=d>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

⁶²¹ Idem ao item 620.

tarefas o desenvolvimento da curiosidade crítica”⁶²². Mas, o envolvimento do discente é o primeiro passo para o seu processo de (trans) formação e de desvelamento do mundo. O método dialógico traz um “potencial de criatividade e ruptura para os atores do diálogo, como um ganho de recompensas”⁶²³.

De forma sucinta, o questionário de pesquisa aplicado contribuiu para que, quantitativamente, eu pudesse ter uma melhor percepção sobre alguns dados biográficos dos discentes, confirmando-se potenciais diferenças individuais, a partir das variáveis colhidas nas informações constantes naquele documento (sexo, faixa etária e formação profissional).

Na realização das atividades de Medida de Eficiência, que recentemente passaram a incluir-se no rol das atividades extras, quanto maior for o grau de envolvimento do discente na elaboração, pesquisa, construção e apresentação da temática significativa, e quanto mais crítica for a sua abordagem a respeito do tema codificado, maior será a interligação do conteúdo aprendido à sua experiência existencial na leitura da realidade.

6.1.6 Da Totalização das Informações

Numa compilação das informações coletadas nos registros das respostas lançadas nos questionários nas turmas de Fundamentos do Direito dos períodos/semestres 2020.1, 2020.2, 2021.1 e 2021.2, observa-se, no quesito “*sexo*”, verificou-se um maior número de pessoas representantes do sexo feminino, que atingiu um total de 93 (noventa e três) mulheres, enquanto o total de participantes do sexo masculino foi de 54 (cinquenta e quatro) homens.

Cabe destacar que o número total de mulheres matriculadas nas disciplinas e nos períodos considerados na pesquisa é de 454 (quatrocentos e cinquenta e quatro), sendo que o total de mulheres que participaram das atividades realizadas nos semestres, objeto da pesquisa, foi de 312 (trezentas e doze), ou seja, com relação ao total de mulheres matriculadas nas turmas de Fundamentos do Direito, 68,7% (sessenta e oito vírgula sete por cento) participaram das atividades e somente 21,2% (vinte e um vírgula dois por cento) responderam às pesquisas.

Ainda com relação ao quesito “*sexo*” (pergunta atribuída ao questionário), com relação aos representantes masculinos, destaca-se os seguintes números: 54 (cinquenta e quatro) responderam aos questionários, 389 (trezentos e oitenta e nove) estavam matriculados nas

⁶²² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 33.

⁶²³ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021, p. 86.

turmas de F.D. e nos semestres considerados e 256 (duzentos e cinquenta e seis) participaram das atividades, ou seja, com relação ao total de pessoas do sexo masculino matriculadas nas turmas, 65,7% (sessenta e cinco, vírgula sete por cento) participaram das atividades e 14,2% (quatorze vírgula dois por cento) responderam ao questionário da pesquisa.

Há uma notada proximidade e equilíbrio entre os percentuais de envolvimento dos discentes nas atividades desenvolvidas na disciplina de Fundamentos do Direito, tanto do sexo masculino (65,7%), quanto do sexo feminino (68,7%). A paridade de gênero decorrente dos números apresentados resulta no mesmo equilíbrio de representatividade dos dois grupos na sala de aula, especialmente quando as temáticas abordadas nos trabalhos pesquisados e elaborados pelos discentes envolvem temas como: violência contra as mulheres, misoginia, racismo, homofobia etc., pois, os olhares, sentimentos e senso crítico se manifestam com maior fluidez nos diálogos sobre os temas discutidos, pontuando-se nas posições sócio-política de cada grupo, sob o contexto jurídico trabalhado.

O envolvimento é ato indistinto de homens e mulheres nas atividades; é a prova cabal de que é possível realizar o diálogo para o encontro de si e do outro, mediatizados pelo mundo e com ações educativas inclusivas. O levantamento dos dados comprovam aquilo que o pesquisador percebe durante o desenvolvimento das tarefas, um compartilhamento de experiências.

A autonomia discente, desenvolvida na construção da atividade, comprova ser um fenômeno do próprio sujeito e isto independe do gênero, pois é fortalecida no processo dialógico decorrente de uma aprendizagem problematizadora, para uma consciência crítica e reflexiva, onde o educando e a educanda se reconhecem “pessoas pronunciantes do mundo, que, por sua vez, pronunciado, irá exigir deles novo pronunciar”⁶²⁴, num permanente estado de busca e inconclusão.

Com relação ao quesito “faixa etária”, computando-se os dados extraídos do questionário aplicado, alcançou-se os seguintes números e percentuais: o grupo de discentes com idade até 20 (vinte) anos alcançou 78 (setenta e oito) indivíduos, significando o percentual de 53% (cinquenta e três por cento) de pessoas, em relação ao grupo de respostas do citado quesito. Na faixa etária de 21 (vinte e um) até 30 (trinta) anos de idade, a pesquisa identificou 42 (quarenta e duas) pessoas, em relação ao universo de 147 (cento e vinte um)

⁶²⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 108.

discentes que responderam ao formulário, significando o percentual de 28,6% (vinte e oito vírgula seis por cento).

Foram identificadas 13 (treze) pessoas na faixa etária de 31 (trinta e um) até 40 (quarenta) anos, representando 8,8% (oito vírgula oito por cento) do universo de questionários respondidos, e com relação à faixa etária de 41 a (quarenta e um) até 50 (cinquenta) anos, foram identificadas 8 (oito) pessoas, correspondendo a 5,3% (cinco vírgula três por cento) do total de respostas do item. Finalmente, na faixa etária de maiores de 50 (cinquenta) anos, foram identificados apenas dois discentes, que significaram 1,5% (hum vírgula cinco por cento) do universo pesquisado (questionários).

O cenário correspondente ao quesito “faixa etária” extraído do questionário, embora represente uma pequena parcela do total de discentes (848 alunos) matriculados nas turmas dos semestres 2020.1, 2020.2, 2021.1 e 2021.2, expressa a realidade do público ingressante nos cursos de direito, no que diz respeito à idade do aluno. As faixas etárias que alcançam até 30 (trinta) anos representam 81,9% (oitenta e um vírgula nove por cento) do total da amostra pesquisada, e esse fator é o grande responsável por agregar e fortalecer o envolvimento dos discentes nas atividades que têm como objeto da pesquisa, o uso de desenhos animados, músicas, animes, dentre outros. A proximidade desses grupos com o uso de mídias ajuda a despertar a curiosidade dos alunos com idades superiores à faixa etária em comento.

No quesito “Formação profissional”, extraiu-se do questionário a seguinte informação: 122 (cem e vinte e dois) discentes não têm nível superior completo, e por sua vez, 25 (vinte e cinco) possuem outra formação profissional. Ou seja, 87% (oitenta e sete por cento) estão ingressando no seu primeiro curso superior, enquanto 17% (dezessete por cento), estão acrescentando mais uma formação superior ao seu currículo.

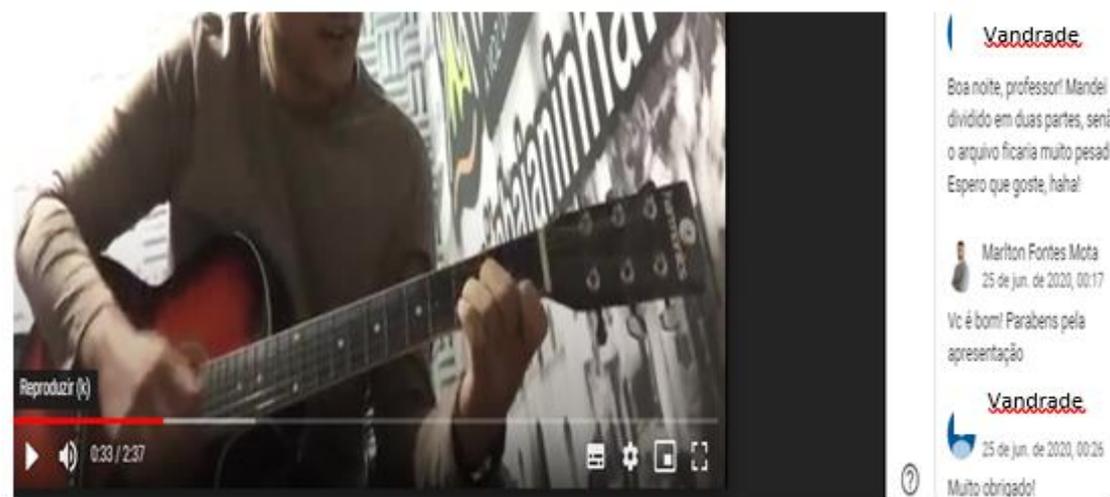
Em geral, no acompanhamento das atividades elaboradas e produzidas pelos alunos, é perceptível o fato de que a experiência do discente que já possui uma formação em curso superior se torna um facilitador para desenvolver uma abordagem mais crítica no tema tratado na sua pesquisa, demonstrando uma maior segurança no trato do tema, mesmo não tendo a base jurídica suficiente.

É um aspecto positivo para o próprio grupo de alunos mais jovens lidar com outros colegas com formação superior ou técnica, pois, sob a perspectiva dialógica na interrelação entre os alunos nas turmas, é possível conceber um compartilhamento dinâmico de experiências que fortalece a segurança dos mais jovens em ousar e em ser criativos, num natural processo de autossuperação. Esse potencial criativo do aluno que possui menos experiência acadêmica e de vida é despertado na proposta da atividade, assim como, devo

permanecer atento ao fato de que o respeito aos “conhecimentos de experiências feitos”⁶²⁵ pelos educandos é o reconhecimento da sua própria identidade, autonomia e dignidade.

A dialogicidade na produção da tarefa correspondente à Medida de Eficiência torna-se um fator inclusivo em sala de aula, pois, aqueles mais experientes sempre se colocam como um sujeito colaborativo para os que carregam uma experiência acadêmica ainda em formação. Um exemplo de liberdade, superação e criatividade está na tarefa do aluno Vandrade (nome fictício) que está cursando a sua primeira formação no ensino superior, apresentou o tema da sua pesquisa “desigualdade social”, cantando e tocando a música “Que País é Esse?” do grupo Legião Urbana. (*imagem 73*, abaixo)

Imagem 73 – Apresentação do aluno Vandrade – Medida de Eficiência F.D. – Música – 2020.1



Fonte: Classroom⁶²⁶

Noutro exemplo, a atividade da aluna Erregê (nome fictício) em que o tema abordado foi a “diversidade humana”, (*imagem 74*, abaixo) a apresentação foi muito rica em imagens e análises da aluna, que tem formação em Serviço Social e atua como gestora de atividades sociais em projetos de proteção e acolhimento à população carente. A sua vivência, a partir da formação que possui possibilitou a realização da atividade com uma maior profundidade sobre a temática pesquisada.

⁶²⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 62.

⁶²⁶ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/NTk5Njg1NDk1MTRa>>. Acesso em: 22 dez. 2021

Imagem 74 – Apresentação da aluna Erregê – Medida de Eficiência F.D. – Música – 2020.1
 (14 de jun de 2020 22:02).MOV



Fonte: Classroom⁶²⁷

O grande intuito das atividades propostas é o de provocar uma inquietação coletiva para a produção compartilhada do conhecimento, que envolva docente e discente no processo de conscientização à necessária compreensão de que “ensinar e aprender tem a ver com o esforço crítico do professor de desvelar a percepção de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno”⁶²⁸.

6.2 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS FENÔMENOS – NARRATIVAS, ABORDAGENS E REFLEXÕES DIALÓGICAS

Ao desenvolver em sala de aula o método dialógico de Paulo Freire para a autonomia do graduando ingressante do Direito, estaríamos compartilhando, docente-discente, a práxis para uma educação verdadeiramente libertadora que poderia ampliar “o poder de captação e de respostas do indivíduo às questões que partem do seu entorno social, aumentando o seu poder de dialogação consigo, com o outro indivíduo e com o seu mundo”⁶²⁹. Ficou assim definido um dos objetivos específicos da pesquisa, o processo de utilização das práticas dialógicas na pedagogia freireana.

Conforme trazido na seção 3 (três), ficou delineado como sendo outro dos seus objetivos específicos, qual seja, o esclarecimento sobre a formação acadêmica do graduando

⁶²⁷ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/NTk5Njg1NDk1MTRa>>. Acesso em: 22 dez. 2021

⁶²⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 116.

⁶²⁹ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. São Paulo: Terra e Paz, 2020p, p. 82.

em Direito, sob o aspecto da metodologia tradicional de ensino e seus reflexos no capitalismo semiótico-cognitivo. Nesse objetivo específico consolidou-se a proposta da contraposição das práticas dialógicas para a realização das atividades em Fundamentos do Direito às práticas de ensino clássico, regularmente adotado pelos cursos jurídicos, conferindo-se o exercício docente-discente da construção compartilhada do conhecimento para o processo de autonomia consciente do educando.

Verifica-se, tanto a análise do processo experiencial do graduando ingressante do Curso de Direito como elemento contributivo para a formação da sua identidade social, por meio da utilização das pedagogias interativas na sua aprendizagem, quanto a apresentação e interpretação dos fenômenos decorrentes, em narrativas, abordagens críticas e reflexões. Presente, nessa abordagem, mais um dos quatro objetivos específicos definidos para esta pesquisa.

Por fim, ainda como elemento integrante da seção, ora apresentada e, na condição de último objetivo específico definido e trabalhado na pesquisa, coube interpretar o processo evolutivo na formação crítica e autônoma do graduando ingressante no curso de direito, sob o olhar da pedagogia freireana de ensino (codificação – temas geradores – decodificação – processo).

A integração dos objetivos específicos reflete a inteireza do objetivo geral proposto, haja vista o fato de que eles se encadeiam num movimento sincrônico para a compreensão comunicativa decorrente da prática problematizadora evidenciada na vivência docente, que é “dialógica por excelência e se constitui na visão do mundo dos educandos”⁶³⁰.

Nessa análise serão expostas e transcritas as falas (diálogos e narrativas) dos discentes acerca das suas inquietudes com a elaboração, construção e apresentação das tarefas e, em especial, serão vivenciadas as significações decorrentes da práxis conduzida pela experiência existencial do próprio discente (percepção da percepção anterior, conhecimento do conhecimento anterior). Esta pesquisa não se encaminhou, tão somente, para a coleta de “dados”, mas, para perceber, na interpretação do despertar docente-discente, o fazer-agir, a busca permanente e o encontro interativo e cointencionado, que inaugura o diálogo para uma educação libertadora⁶³¹. A fala que pressupõe o diálogo, que, por sua vez, pressupõe a investigação; que pressupõe a transformação que, por fim, proporciona a pressuposição para

⁶³⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 142.

⁶³¹ Idem ao item 630, p. 121.

uma tomada de consciência crítica e reflexiva, sempre foi a finalidade das práticas docente, objeto deste estudo.

A partir das práticas dialógicas nas atividades da disciplina de F.D. compreendo que, para se manter permanente, seria preciso buscar, ousar, acreditar e especialmente, ser generoso comigo e com o outro. A generosidade estaria (e está) no ato de viabilizar o diálogo, que sugere um pensar crítico, como exercício basal para uma educação humanizadora que se compromete com a liberdade e a esperança. Sem o diálogo não há comunicação que oportunize superar a contradição educador-educando para, enfim, instaurar uma situação gnosiológica, em que o ato cognoscente dos sujeitos incide sobre o objeto cognoscível que os mediatiza⁶³².

O objeto cognoscível, visto como aquilo que pode ser conhecido e que pode intermediar um encontro entre docente e discente em uma conjuntura pedagógica, para a minha busca na prática do diálogo precisaria ser mais bem desenvolvido, pois, o intuito seria o de envolver o discente na construção da sua autonomia crítica e consciente.

Caminhar para superar a abstração com a percepção crítica do concreto é o principal objetivo da atividade, pois, nessa superação está presente a proposta para uma análise crítica de uma dimensão significativo-existencial, buscando o seu refazimento, a captação e a compreensão da sua realidade. É como a investigação do *tema gerador*, que, se realizada por intermédio de uma metodologia conscientizadora, “promove no indivíduo a inserção de uma forma crítica de pensar o seu mundo”⁶³³. Com a atividade e a discussão de temas jurídicos, é possível se situar a respeito da “situação observada” (técnica dos incidentes críticos).

Ao utilizar a técnica dos “incidentes críticos”, à observação direta dos fatos, colhi depoimentos escritos pelos discentes, a partir da pesquisa-ação e do método dialógico crítico, procurei compreender os significados decorrentes das narrativas e dos áudios colhidos nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Nesse contexto, estabeleci a organização do material para a interpretação dos fenômenos “com” e “a partir” dos diálogos vivenciados nos espaços de aprender-ensinar durante o fazimento das atividades, objeto da pesquisa, das falas e sentimentos coletados das apresentações e elaboração dos trabalhos pelos discentes, com os registros das sensações e significados percebidos pelos educandos e por mim. Desde as “perguntas pedagógicas”⁶³⁴ realizadas na pesquisa, às narrativas coletivas vivenciadas e as minhas

⁶³² FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 115.

⁶³³ Idem ao item 632, p. 134.

⁶³⁴ “As perguntas, para merecerem a designação de pedagógicas, têm de ter uma intencionalidade formativa e isso, independentemente de quem as faz, quer o próprio professor quer um seu colega ou supervisor”. (ALARCÃO, 2011, p. 62)

participações nessas interrelações dialógicas, fomos e tecemos uma educação autêntica numa perspectiva crítica, consciente e libertadora.

6.2.1 Das Narrativas – Análises, Interpretações e Reflexões

Quando expus aos educandos as vivências em sala de aula para a inserção de atividades que provocassem no educando a curiosidade inata e que ela poderia, inclusive, potencializar a construção de saberes (na segunda seção), percebi que haveria uma relevância no trato dos temas destinados às práticas das atividades de Medida de Eficiência pelo discente, caso fosse o próprio discente a elaborá-la.

Ainda não havíamos alcançado a inteireza da proposta para as atividades da disciplina de Introdução ao Estudo do Direito (hoje, Fundamentos do Direito), que já dispunha de um PEA devidamente construído, com o conteúdo programático da disciplina pré-definido. O meu interesse inicial seria o de inserir um item no referido PEA que permitisse a liberdade de produzir, de forma compartilhada, os chamados “temas geradores”, que serão devidamente explicados mais adiante.

Na compreensão sobre a forma compartilhada na produção de saberes havia a necessidade de que o discente percebesse que, diante de um universo temático propício à pesquisa jurídica, a sua intervenção não seria a de mero realizador de atividades, mas, a de, também, estar como ator/autor e corresponsável por sua elaboração. Para isso, no PEA da disciplina deveria conter um item que legitimasse a educação autêntica, que “não faz de *A* para *B* ou de *A* sobre *B*, mas, de *A* com *B*, mediatizados pelo mundo”⁶³⁵, repita-se. Talvez fosse um exagero da minha parte pretender a inclusão desse espaço no PEA, mas, insisto que significaria um convite para uma práxis libertadora, interativa e em interligações.

No momento de transformação da disciplina de Introdução ao Estudo do Direito para a atual Fundamentos do Direito (ano de 2019), destaquei anteriormente, que sugeri à coordenação do curso a inclusão no rol de temas do conteúdo programático do Plano de Ensino da disciplina Fundamentos do Direito, no rol dos “saberes por unidade programática”, como subsaberes, o tópico: “Temas Jurídicos Atuais e Casos para Discussão”, sugestão aprovada pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Direito.

⁶³⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 116.

O tópico recomendado para as duas Unidades Programáticas (UP's) se apresenta com uma nomenclatura abrangente “temas jurídicos atuais” e se direciona à proposta de trabalhar os temas analisados como objetos de discussões (temas geradores produzidos pelos educandos) que poderão ser resultante da elaboração discente. A ideia seria exatamente essa, a de permitir que o docente da disciplina de Fundamentos do Direito pudesse adotar a prática que entendesse conveniente para o processo de ensino-aprendizagem, quer fosse uma metodologia tradicional (já vezeira no direito) ou inovadora quando da produção do seu tema gerador que poderia ser resultado de uma elaboração cointencionada – docente-discente.

A inserção do tópico favoreceria a utilização das práticas dialógicas para construção de temas geradores desenvolvidos pelos próprios discentes. A atividade seria a porta de entrada para o exercício da autonomia que se iniciaria, com o envolvimento do discente, unindo a sua experiência cognitiva com o conhecimento formal, tendo como base a proposta desenvolvida nos 4 (quatro) “cês” da pesquisa (compartilhamento, continuidade, consciência e criticidade), que verdadeiramente comporia o PEA de Fundamentos do Direito.

A bem da verdade não sugerimos a proposta para a construção integral do conteúdo programático da disciplina, mas, àquele momento, já conseguíamos pensar dando início à “prática da liberdade na dialogicidade”⁶³⁶ naquele novo espaço aberto no PEA. Permitiu conter a inquietude da pergunta que faço, sempre que estou diante de uma situação pedagógica entre educador-educando, “qual seria conteúdo do diálogo em torno do conteúdo programático da disciplina?” Agora poderíamos responder a essa pergunta, conjuntamente, discentes e docente.

Ao contemplar um espaço (obrigatório) para a discussão de temas jurídicos atuais como um dos conteúdos da disciplina (inclusive no modelo híbrido), abriu-se um campo produtivo para as práticas de humanização em sala de aula, mediatizados pelo mundo. Ao seguir um “roteiro Freireano” que implique em um pensar crítico e dialógico, adotamos a concepção problematizadora de caráter autenticamente reflexivo para a prática de ensino-aprendizagem, que implica um constante “ato de desvelamento da realidade, buscando a emersão das consciências sob a mediatização da realidade”⁶³⁷.

Em Freire busquei caminhar pelo universo temático da realidade, a fim de provermos de conhecimento o espaço conquistado no PEA da disciplina, naquilo que ele a pedagogia freireana nomina de “temas geradores”⁶³⁸, que visam “proporcionar uma tomada de consciência

⁶³⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 115.

⁶³⁷ Idem ao item 636, p. 97.

⁶³⁸ “Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza da sua compreensão, como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas”. (FREIRE, 2018o, p. 130).

máxima dos educandos”⁶³⁹ e, ao mesmo tempo, explica que, antes de buscarmos a significação dos temas geradores, teríamos que constatar sua objetividade.

Basicamente, no pensamento freiriano sobre a formação de temas geradores está embutida a “busca da compreensão crítica da totalidade em que os indivíduos se encontram, permitindo-se ir além da apreensão de manifestações periféricas e parciais da realidade”⁶⁴⁰. Para experienciar a prática da investigação temática que propiciará a vivência de uma educação problematizadora, que se confirma como sendo o “esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes”⁶⁴¹.

A atividade (medida de eficiência) desenvolvida na disciplina de Fundamentos possibilitou a construção compartilhada de temas geradores para a composição do conteúdo “Temas Jurídicos Atuais e Casos para Discussão”, constante do PEA da disciplina. Na realização da tarefa pelo educando, no seu papel de investigador e em cada passo dado, implica em “um partir abstratamente até alcançar o concreto”⁶⁴².

No roteiro desenvolvido na atividade da Medida de Eficiência da 2ª UP, na turma 4, semestre 2020.1 foi definido que: (atividade postada no Classroom da Turma, em 24.06.2020)

ATIVIDADE DA MEDIDA DE EFICIÊNCIA - Vídeo em que o(a) discente apresente uma música (de qualquer gênero musical), que pode ser tocada no vídeo ou apresentada por escrito a sua letra. O(a) discente deverá manifestar um posicionamento sobre o conteúdo da música à luz do Direito (podendo estabelecer uma conexão com a religião, ou com a moral, ou ainda com as regras de trato sociais).

OBJETIVO: demonstrar se na música escolhida, a mensagem inserida na sua letra reflete/predis põe/expressa uma conduta que contraria ou favorece os ditames e o respeito ao Direito (ou dos demais instrumentos morais, religiosos ou de trato sociais) para o comportamento social.

Orientações para a Realização da Atividade

1. Elaborar um vídeo contendo seu entendimento pessoal sobre o tema proposto (música escolhida) à luz do Direito
2. Pode executar a música ou mostrar a letra da música no próprio vídeo da apresentação
3. O vídeo deve contar a manifestação do(a) discente no tempo mínimo de 2 minutos e tempo máximo de 04 minutos
4. Se a música for executada no vídeo, o tempo da sua duração será computado de forma independente do tempo destinado à fala do(a) discente que deve cumprir o item 3 (a avaliação consiste no tempo destinado à fala/manifestação).
5. Caso a música seja executada no vídeo de apresentação, sugiro que poste o trecho (com no máximo 02 minutos) que será aplicado na sua atividade (para não precisar postar a música por inteiro)
6. Identifique o nome da música, do(a) compositor(a) e preferencialmente o nome de quem a canta.

⁶³⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 130.

⁶⁴⁰ Idem ao item 639, p. 133.

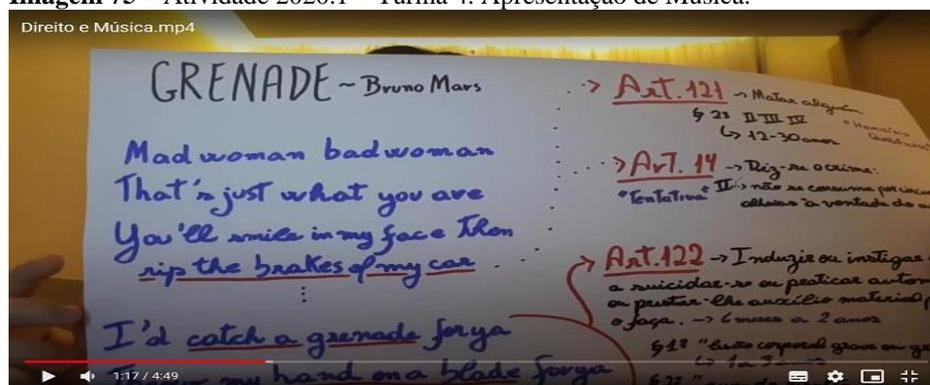
⁶⁴¹ Idem ao item 639, p. 134.

⁶⁴² Idem ao item 639, p. 135.

7. Caso a música seja escrita/cantada em língua estrangeira, que seja traduzida na manifestação do(a) discente.

Embora a atividade da medida de eficiência estabeleça critérios a serem observados no seu fazimento e sugestões de roteiros, o discente se sente livre para experimentar e para experienciar, um exemplo (*imagem 75*, abaixo) está na apresentação de *Grenade* (nome fictício), que utilizou os artigos do Código Penal (que não é estudado na disciplina) para contextualizar na música escolhida a agressão de morte a uma pessoa. Além de utilizar o recurso de mídia (vídeo), a discente elaborou cartazes para mostrar o roteiro da sua pesquisa e a análise dos trechos da música trabalhada à luz do contexto jurídico que a composição/letra expunha. A discente foi além da proposta da atividade, trazendo novos conhecimentos e novas percepções sobre o tema direito-moral proposto, vejamos:

Imagem 75 – Atividade 2020.1 – Turma 4. Apresentação de Música.



Fonte: Sala do Classroom⁶⁴³

Como uma prática dialógica, a atividade envolveria a análise de uma situação codificada para a sua descodificação, sob a percepção crítica e autônoma do educando. A busca da codificação e o consequente processo de descodificação caberia ao discente, que deveria contextualizá-la e expressar o seu entendimento a respeito do tema produzido. Ao aliar o texto da música à codificação penal, a aluna *Grenade* repudiou a conduta narrada na canção e atribuiu àquela conduta uma penalidade sociojurídica, onde retrata relacionamentos abusivos (tema gerador). Na sua pesquisa, sob seu olhar reflexivo, um leque temático se forma ao tratar sobre a condição de violência, incitação ao suicídio, a morte, a tentativa de homicídio, sob o contexto da música escolhida. Na fala da aluna *Grenade* se extrai, sintética e objetivamente:

“Isso é errado!”

⁶⁴³ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/NTk5Njg1NDk1MTRa>>. Acesso em: 22 dez. 2021

Por sua vez, no protagonismo assumido pelo discente na sua práxis da atividade, compreenderíamos e colheríamos os resultados dessa sua emancipação formativa. Compreender, no sentido de admitir as possíveis e naturais limitações no domínio do conhecimento jurídico pelo discente e, colher, no sentido de atentar para efeitos positivos decorrentes, ainda que se apresentem de forma singela, serão sempre significativos.

Na prática dialógica que experienciava em sala de aula, a atividade proposta não poderia ser diferente, éramos sujeitos do mundo - docente e discentes - e, para a tomada de consciência a construção dos temas geradores deveria ser “com” e “a partir” da experiência cognitiva do discente. Vi que, na análise de uma situação existencial concreta, a que é chamada de “codificada⁶⁴⁴”, se observa o reconhecimento do sujeito no objeto e o movimento do pensar, que seria a “descodificação⁶⁴⁵” da situação existencial, com a percepção crítica do concreto.

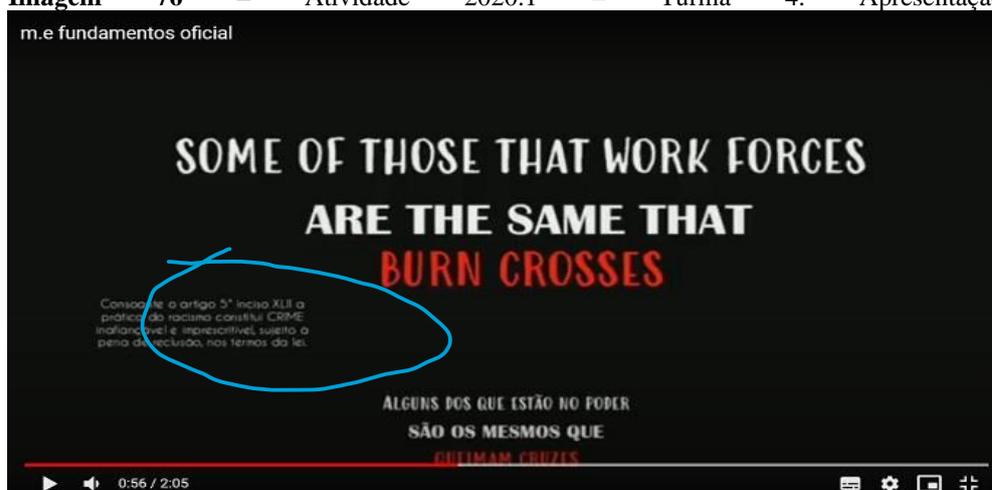
Na tarefa realizada pela discente Machin (nome fictício), da turma 4, semestre 2020.1, o tema trabalhado por ela foi o *racismo* (tema gerador) e, para isso a aluna trouxe a legislação constitucional (codificação) para contextualizar a sua percepção sobre a temática (descodificação), à luz do direito (destaque na *imagem 76*, abaixo). A Constituição Federal brasileira é citada em sala de aula, mas, sem o enfoque em artigos específicos, somente a partir do segundo semestre os alunos vivenciarão a temática constitucional específica, mas, a curiosidade se interliga à pesquisa produzindo resultados surpreendentes.

No trajeto do seu trabalho, a aluna Machin desenvolveu outros elementos sugeridos no roteiro, promovendo uma compreensão crítica ampliada do tema investigado transitando por várias dimensões significativas da sua realidade – leques temáticos - (vida, raça, direito, humano, humanidade, respeito etc.). A tarefa estaria devidamente concluída com uma simples afirmação de que o racismo é crime, dispensando-se o enquadramento legal.

⁶⁴⁴ “A codificação de uma situação existencial é a representação desta, com alguns dos seus elementos constitutivos em interação. [...] O sujeito se reconhece na representação da situação existencial “codificada”. (FREIRE, 2018o, p. 135)

⁶⁴⁵ “A descodificação é a análise crítica da situação codificada”. (FREIRE, 2018o, p. 135)

Imagem 76 – Atividade 2020.1 – Turma 4. Apresentação de Música.



Fonte: Sala do Classroom⁶⁴⁶

Assumo que, ao pensar na inserção de um espaço “livre” no conteúdo programático da disciplina de Fundamentos do Direito, imaginei que poderíamos impactar e corporificar a metodologia conscientizadora dita em Freire e destacada na presente pesquisa. Precisaria, a partir desse espaço conquistado, desenvolver um caminho, um processo de inserção do educando na construção compartilhada de saberes, que não fosse algo impositivo, mas, tão somente curioso, criativo, acolhedor e especialmente, transformador para os envolvidos.

A prática da atividade da Medida de Eficiência no semestre 2020.1, na turma 7, também atraiu a curiosidade e o envolvimento de grande parte dos alunos, pois, inicialmente o momento pandêmico causado pela Covid19, ocasionou, também, danos nesse processo de integração das turmas, além de evidenciar situações limitativas para a realização de tarefas em ambiente digital.

Mas, é possível destacar alguns dos diálogos dos discentes sobre o ato de codificar (tema gerador) e o processo de descodificação, implicando em um reconhecimento do sujeito no objeto, “a partir da sua análise crítica e resultante da significação conscientizadora da investigação dos temas geradores”⁶⁴⁷.

No intuito de melhor exemplificar, extraí o diálogo havido com a aluna Erregê (nome fictício), na sala do Classroom da turma 7, Fundamentos do Direito – 2020.1, que questiona sobre a amplitude resultante da pesquisa dos temas geradores e da necessidade percebida por ela para um maior tempo de apresentação dos seus resultados (*diálogos em quadros*, abaixo). Nesse diálogo, a aluna traz dois “incidentes críticos”, um positivo, ao abordar sobre a

⁶⁴⁶ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/NTk5Njg1NDk1MTRa>>. Acesso em: 22 dez. 2021

⁶⁴⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o., p. 138.

oportunidade em realizar a atividade, e outro negativo, ao questionar sobre o curto tempo para a exposição da tarefa, vejamos:



Diálogo com a aluna Erregê – 15.06.2020 – Atividade 2020.1. Fonte: Sala do Classroom⁶⁴⁸

Por meio do diálogo com a aluna Erregê (acima destacado), foi possível aprender que na sua pesquisa sobre a diversidade humana (tema gerador) – leque temático - (cultura, religião, gênero, direito, integridade física e emocional, dentre outros elementos) houve uma “ampliação do horizonte de perceber”, à medida que, percorre “as relações dialéticas entre uma dimensão e outra da realidade, desenvolvendo o conhecimento do conhecimento anterior para o alcance da consciência máxima possível”⁶⁴⁹.

Na apresentação do aluno Platão (nome fictício), na turma 1, de Fundamentos do Direito – semestre 2021.1, o trecho do desenho animado escolhido contextualiza o momento em que o personagem pica-pau se faz passar por outra pessoa. O aluno contextualiza a tarefa de forma interdisciplinar, ao descrever a conduta adotada pelo personagem pica-pau, o aluno Platão registrou que ela seria errônea, mas, avançou na sua pesquisa ao tipificar o comportamento delitivo do personagem, enquadrando-o no Código Penal (não trabalhado na disciplina de Fundamentos), além de esclarecer sobre o pensamento filosófico aristotélico⁶⁵⁰ a respeito da

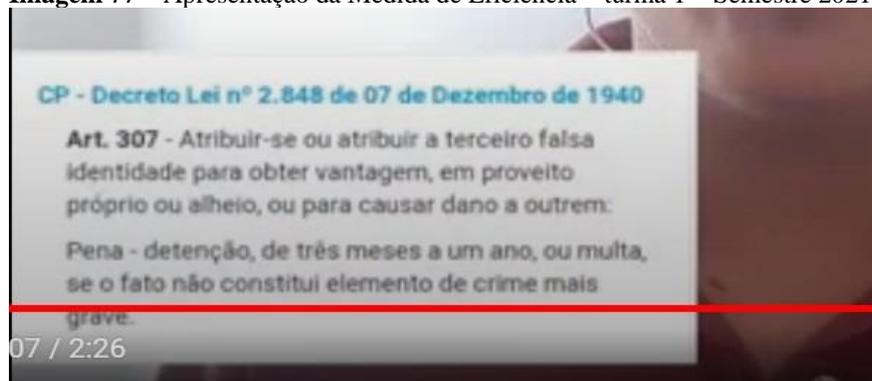
⁶⁴⁸ Diálogo extraído da aula de Fundamentos do Direito – 2020.1 – aluna Erregê. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/NjAwMDg1MDkyMTda/a/MTA3NTgwMTI3Njgz/submissions/by-status/and-sort-first-name/student/NjE1MjczMjA5MzBa>>. Acesso em: 05 jun. 2022.

⁶⁴⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 153.

⁶⁵⁰ “A virtude, para Aristóteles, é uma prática e não um dado da natureza de cada um, tampouco o mero conhecimento do que é virtuoso, como para Platão (427-347 a.C.). Para ser praticada constantemente, a virtude

virtude humana, conforme registros contidos da sua narrativa: “*Segundo o filósofo Aristóteles, para que o indivíduo desenvolva virtudes é necessário a prática, e ao proceder dessa maneira o personagem pica-pau vai de encontro a essa filosofia*”. É possível extrair a sua abordagem crítica sobre o tema gerador. (*imagens 77 e 78* abaixo):

Imagem 77 – Apresentação da Medida de Eficiência – turma 1 – Semestre 2021.1



Fonte: Classroom⁶⁵¹

Imagem 78 – Apresentação da Medida de Eficiência. 2021.1. Fonte: Sala do Classroom



Fonte: Classroom⁶⁵²

O aluno Santos Santa (nome fictício), da turma 7 de F.D., na sua apresentação da atividade (*imagem 79*, abaixo), trouxe o tema LGBT e homofobia (temas geradores) na sua narrativa, desenvolvendo a codificação do tema sob olhar da solidariedade, manifestando:

“[...] eu acredito que Cazusa, ele quis destacar é... o, toda a repressão e todo o preconceito vivido pela minoria, da classe lgbt, da qual ela fazia parte e enaltecer essa procura dos nossos direitos e, como seres humanos é uma questão que a gente não tá pedindo para ser incluso, é um direito nosso, enquanto seres humanos, ééé... a igualdade [...]”.

precisa se tornar um hábito. Embora não se conheça nenhum estudo de Aristóteles sobre o assunto, é possível concluir que o hábito da virtude deve ser adquirido na escola”. (FERRARI, 2008, p.02).

⁶⁵¹ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MjQ2MjE2MDQwMzYy>>. Acesso em: 22 dez. 2021

⁶⁵² Idem ao item 651

E prossegue na sua narrativa:

“o que eu destaquei anteriormente, eu posso trazer aqui como regra de trato social, a moral, como ela influencia assim na vida do ser humano, éé... pela questão mesmo dos valores ééé... que foi enraizado na nossa sociedade, que ser homossexual é uma coisa errada [...]”.

O tema homofobia foi destacado no contexto crítico e com a abordagem sociojurídica e descodificada pelo aluno sob o olhar jurídico, social e moral.

Imagem 79 – Apresentação de Santos Santo – 2ª M.E. - 2020.1.



Fonte: Sala do Classroom⁶⁵³

A aluna “Lusa” (nome fictício), da turma número 1, 2021.1 de F.D., apresentou a sua pesquisa realizada em um episódio do desenho South Park, que aborda sobre o racismo estrutural (policia que agride uma pessoa negra), e a aluna narrou a sua indignação:

“[...] traz um episódio totalmente racista, onde os policiais eles zombam da atitude deles de sufocar pessoas negras, como se isso fosse algo engraçado, né?”. (*imagem 80*, abaixo)

⁶⁵³ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MjQ2MjE2MDQwMzYy>>. Acesso em: 22 dez. 2021

Imagem 80 – Apresentação da aluna Lusa M.E. 2021.1.



Fonte: Sala do Classroom⁶⁵⁴

O aluno “Romer”⁶⁵⁵, da turma número 1, F.D. 2021.1, apresentou trecho do episódio “Os Simpsons” em que aborda sobre a conduta antiética do personagem no seu local de trabalho, e ao narrar a sua visão do desenho, o discente Romer discorreu sobre o contexto da própria atividade e de evidenciar o olhar crítico sobre a conduta, sem necessariamente precisar sobre o seu enquadramento na legislação:

“[...] o Homer tem uma conduta totalmente imoral e ele, no desenho ele atrapalha o colega no emprego, nas atividades dos dois [...], ele comete um crime ali, quando ele joga água nos equipamentos e danifica todos [...], certamente ele seria autuado, mas, eu não vou relacionar nenhuma lei, porque não precisa [...]”. (*imagem 81*, abaixo)

⁶⁵⁴ Trabalho apresentado pela aluna Lusa. Disponível em <<https://classroom.google.com/g/tg/MjQ2MjE2MDQwMjU0/Mjc2NzgwOTQyMTQx#u=MjQ2NjI2Nzk5NTkw&t=f>>. Acesso em: 03 jun. 2021.

⁶⁵⁵ Trabalho apresentado pelo aluno Homer. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MjQ2MjE2MDQwMjU0/a/Mjc2NzgwOTQyMTQx/submissions/by-status/and-sort-first-name/student/MjQ2NjI3NjA1MjQx>>. Acesso em: 05 jun. 2021.

Imagem 81 – Apresentação do aluno Romer – M.E. Semestre 2021.1.



Fonte: Sala do Classroom⁶⁵⁶

Os temas jurídicos pesquisados, trazidos como atividade da Medida de Eficiência em Fundamentos do Direito pelos alunos, basicamente, poderiam estar ligados àqueles trabalhados no conteúdo programático da disciplina, haja vista o fato de que esses conteúdos estão dentro dos limites do conhecimento jurídico aprendido. Parte de mim desejava que os limites do conhecimento aprendido fossem ultrapassados nessa atividade e, já havia sido apresentados alguns diálogos dos alunos que comprovam essa quebra de fronteiras.

A diversidade de temas geradores produzidos pelos educandos potencializa a minha cointencionalidade em desenvolver narrativas que, de modo geral, tragam elementos da nossa realidade para sala de aula e sejam contributivos para a reflexão crítica dos educandos. Nesse aporte, compartilhamos emoções e sensações sobre a conduta humana, e nos permitimos a continuidade na abordagem crítica e consciente. Percebo-me norteado pelos 04 Cês da pesquisa, assim como os educandos. Como exemplo, abordei o tema “conduta humana e livre arbítrio” (que compila os trabalhos analisados nesse tópico, até o presente momento), e perguntei aos alunos do que seríamos capazes? Existem comportamentos que podem ser previsíveis? É possível aceitá-los por serem humanos? Obtive diversas interpelações dos educandos destacando sobre personalidades que cometeram crimes hediondos e sobre a dificuldade da aceitação pela sociedade, conforme *diálogos em quadros*, abaixo:

⁶⁵⁶ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MjQ2MjE2MDQwMzYy>>. Acesso em: 22 dez. 2021

00:20:56.938,00:20:59.938
Sampaio: ela nunca vai ter condição de viver em sociedade

00:21:18.699,00:21:21.699
Silva: A Sharon Tate?

00:21:29.824,00:21:32.824
Sampaio: charles manson

00:22:20.506,00:22:23.506
Lima: Mas no caso deles seria mais fácil aceitar, pq eles estavam em na eminencia da morte

00:22:31.220,00:22:34.220
Lima: estavam na *

00:22:41.876,00:22:44.876
Morais: Realmente, Katteriny

00:23:07.500,00:23:10.500
Sampaio: o problema foi ter acontecido contra a vontade do rapaz

00:24:45.346,00:24:48.346
Sampaio: o caso de Suzane von Richthofen é outro, pelo fato dela ter problemas mentais isso deveria ser considerado para ela ter uma reclusão perpétua, não em uma prisão mas sim em um sanatório

Diálogos com educandos da Turma de Fundamentos do Direito 2021.1 Fonte: Classroom⁶⁵⁷

Ao fazer abordagens críticas sobre temas que circundam a nossa sociedade e ao trazê-los para a sala de aula, incito a prática da liberdade da escolha dos temas geradores pelos alunos e tento deixá-los confortáveis para fazer quaisquer abordagens sobre a temática que lhe for aprazível. Reitero que “ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural”⁶⁵⁸ e ao instigar a experiência curiosa e cognitiva no educando, não poderei temê-la ou cerceá-la e, ao mesmo tempo, é preciso afastar-lhes o “medo da liberdade”⁶⁵⁹ pelo desconhecimento da prática autêntica. Não poderia haver educação libertadora sem o exercício da liberdade, nem poderia haver liberdade sem a consciência de que ela é possível.

Com a sugestão para o uso de desenhos animados, vídeos, áudios e músicas, que tendem a se aproximar das dimensões significativas da realidade do discente, alimentei a esperança de que poderia haver uma abordagem mais ampla pelo educando a respeito da situação existencial concreta (codificação) pesquisada. Em todas as etapas do processo de descodificação, o indivíduo estará "em enfrentamento com o mundo, exteriorizando a sua visão estática ou dinâmica da realidade, pois, os temas geradores só podem ser compreendidos nas relações homem-mundo”⁶⁶⁰. O buscar, por si somente, já é transformador.

⁶⁵⁷ Diálogos com os alunos da Turma de Fundamentos do Direito – Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1PWQ1pH4KBmuheHIyPk1ZS1s6JrwG4L7/view>>. Acesso em: 20 dez. 2021

⁶⁵⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 44.

⁶⁵⁹ “Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominante, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la”. (FREIRE, 2018o, p. 47).

⁶⁶⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 136.

Na liberdade da pesquisa para o fazimento da atividade pelo educando, entendo que não poderia haver a interferência direta do docente na produção do conhecimento, pois, a realidade a ser percebida não me pertencia exclusivamente, embora tenhamos compartilhado as diversas sensações e significações decorrentes da pesquisa, dessa busca que vai se intensificando à proporção em que o discente se envolve e à medida que intensificamos o diálogo.

Vimos, em tópico anterior, que a preparação da atividade da medida de eficiência foi um assunto dialogado com os alunos de forma recorrente nas aulas e, em alguns momentos, os discentes comentavam sobre a diversidade de temas que iam surgindo nas suas investigações em andamento e nas suas leituras do mundo. Esse envolvimento sempre me fascinou.

Na construção de temas geradores, os discentes oportunizavam o surgimento de outros temas e evidenciavam o quão importante foi o objeto escolhido por ele e a razão da escolha. Nesse ponto, em que o esforço do discente em demonstrar a quão significativa é a sua temática, está configurado o processo avaliativo da atividade. Não se trata de mensurar ou validar o significado apurado pelo aluno, mas sim, o de perceber a sua consciência da realidade e de autoconsciência “na ação, reflexão e reflexão na ação”⁶⁶¹, tanto na postura ativa com que se propôs a desenvolver a atividade, quanto na análise crítica da situação codificada (descodificação).

Existem situações em que o processo de investigação do discente tende a seguir o fluxo da construção de codificações, com a representação das situações existenciais na complexidade desejável, qual seja, “ser simples e com a proposta de oferecer possibilidades plurais de análises na sua descodificação”⁶⁶². Mas, nem sempre e nem todos os discentes investigadores adotam a postura de realizar uma análise crítica sobre o objeto pesquisado, contentando-se em apenas concluir a atividade sem exercer um ato reflexivo ante à experiência existencial. Na proposta pautada pela liberdade de pensar-agir na construção do conhecimento, o momento de reflexão crítica pode se manifestar mais adiante.

Noutro diálogo com a turma 7 de Fundamentos do Direito, abordei sobre a eutanásia como morte digna, e o aborto como uma possibilidade da interrupção voluntária da gravidez e das decisões dos tribunais sobre esses temas. O aluno Souza (nome fictício) fez considerações em relação ao respeito do humano ao próprio humano, comparando à robótica, lhe devolvi o questionamento lançado com uma nova questão: seria o instinto natural humano a explicação para atos de livre-arbítrio? A aluna “Passos”, sobre o tema Eutanásia, se manifestou em áudio

⁶⁶¹ SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 32.

⁶⁶² FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o., p. 151.

e fez comparação aos animais que se submetem à eutanásia. Ambos os alunos definiram os seus temas geradores, a partir do diálogo, compartilharam suas sensações, codificaram a temática sob o viés do pensamento jurídico e passaram a desenvolver outras conjecturas a partir do tema (leque temático) no processo de descodificação. Vimos a percepção da percepção anterior em toda a sua plenitude.

00:46:12.536,00:46:15.536

Souza: Eu não sei se é uma metáfora muito boa, mas tem um filme chamado "Eu, robô" que levanta a questão do que é ser humano, qual a diferença entre um homem e uma máquina. O protagonista do filme sofreu um acidente onde a vida dele e a vida de uma criança ficaram em risco, os carros deles ficaram submergidos na água, porém um robô que passava por ali calculou que o protagonista tinha mais chances de sobreviver que a criança, então ele salva o homem e a criança morre afogada.

00:46:42.457,00:46:45.457

Souza: O protagonista se torna muito crítico aos robôs, pois ele queria que a criança fosse salva invés dele e por conta da falta de sentimentalismo dos robôs. E isso afeta as escolhas dos robôs que são regidas por 3 leis.

um robô não pode ferir um humano ou permitir que um humano sofra algum mal;

os robôs devem obedecer às ordens dos humanos, exceto nos casos em que tais ordens entrem em conflito com a primeira lei;

00:47:45.909,00:47:48.909

Souza: um robô deve proteger sua própria existência, desde que não entre em conflito com as leis anteriores.

Eu trouxe essa informação só para dizer que se fosse tão simples julgar era só programar o computador e deixa-lo julgar.

Diálogos com educandos da Turma de Fundamentos do Direito 2021.1 Fonte: Classroom⁶⁶³

O protagonismo discente passa a ser compartilhado na elaboração da atividade de Medida de Eficiência, a partir da pedagogia interativa praticada nos diálogos de cointencionalidade. Nesse ponto, a liberdade de criar é o grande “incidente crítico” que se apresenta convergente à proposta de realizar e produzir a tarefa, a partir da pesquisa-ação na modalidade “investigação-na/pela-ação”⁶⁶⁴. Destaco como exemplo, a produção da aluna Salima (nome fictício), da turma 7 de F.D., que abordou sobre racismo, machismo e homofobia na música apresentada e que foi composta por um grupo de alunos da UERJ⁶⁶⁵ em 2005. Na

⁶⁶³ Diálogos com os alunos da Turma de Fundamentos do Direito – Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1PWQ11pH4KBmuheHIyPk1ZS1s6JrwG4L7/view>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

⁶⁶⁴ AMADO, João; CARDOSO, Ana Paula. A investigação-ação e suas modalidades. (in) AMADO, João (coord). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra (PT): Imprensa da Universidade de Coimbra. 2013, p. 245.

⁶⁶⁵ “Um grupo de estudantes de direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro se preparava para mais uma edição dos Jogos Universitários quando se deu conta de que precisava de músicas para aquecer a torcida. No calor dos debates sobre que temas as canções deveriam abordar, não havia – para os estudantes da Faculdade Nacional de Direito, a FND, uma das mais tradicionais do país – assunto mais urgente do que zombar dos negros. O ano foi 2005. Os negros não estavam nas salas da FND. Pouco tempo antes, outra faculdade de direito, ligada a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, havia sido a primeira do Brasil a criar um sistema de cotas em vestibulares. Seus cursos de graduação estabeleceram que 50% das vagas do processo seletivo deveriam ir a alunos

sua narrativa percebe-se a sua indignação no tema pesquisado, sua consciência crítica e a sua solidariedade decorrente, a saber:

“O que, particularmente, me chamou a atenção, que eu fiquei muito surpresa, [...] foi, essa prática ter vindo de pessoas tão conhecedoras de leis e de normas jurídicas, que são os estudantes de direito, não que se essa paródia fosse escrita por pessoas, estudantes de qualquer outro curso seria mais tolerável, não! Racismo é racismo, seja vindo de qualquer pessoa, mas, estudantes de direito deveriam dar o exemplo [...]”. (*imagem 82*, abaixo)

Imagem 82 – Apresentação da aluna Salima M.E. 2020.1.



Fonte: Sala do Classroom⁶⁶⁶

A desigualdade social (tema gerador) foi objeto da pesquisa de Samello (nome fictício), e na sua narrativa, ao interpretar a fala do intérprete da música rap “Insalubre”, do compositor MV Bill, sobre o ato de fazer o “sinal de arminha com o dedo” ela expõe que:

“Quando uma pessoa de classe baixa faz (arminha com o dedo) o significado é diferente de quando a pessoa da burguesia, que tem condições (financeiras), ótimas condições, é diferente! Ééé.. isso retrata na maioria das coisas que acontecem hoje que a gente consegue ver sobre essa desigualdade social”. (*imagem 83*, abaixo)

egressos de escolas públicas cariocas. Os Rabugentos, nome do grupo do Direito da FDN, direcionaram suas vozes contra os cotistas, se apropriando da melodia de Carro Velho, de Banda Eva”. (CRUZ, 2018, p. 03)

⁶⁶⁶ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MjQ2MjE2MDQwMzYy>>. Acesso em: 22 dez. 2021

Imagem 83 – Apresentação da aluna Samello – M.E. 2020.1.

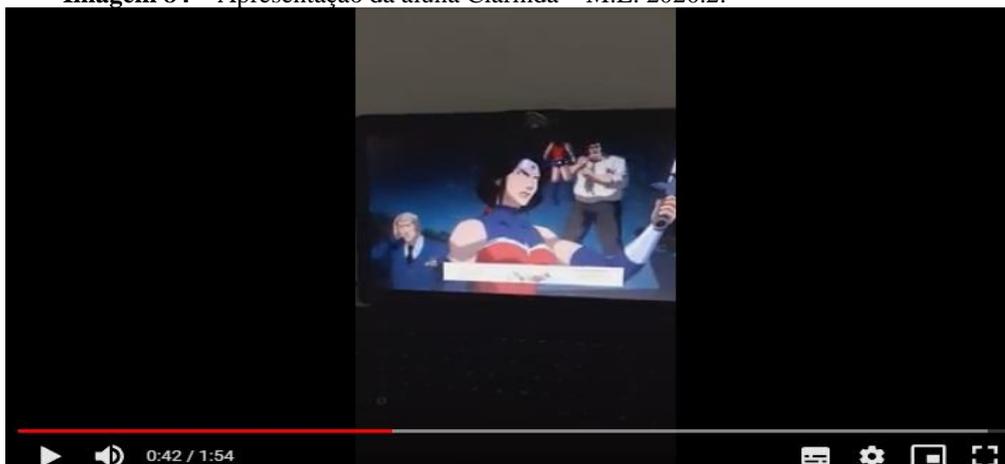


Fonte: Sala do Classroom⁶⁶⁷

No semestre seguinte (2020.2), a aluna Clarinda (nome fictício), da turma 2 de F.D., trouxe na sua pesquisa o tema sobre machismo (tema gerador), apresentando o desenho da Mulher Maravilha, no episódio em que a personagem é vítima dessa prática (codificação), e na sua narrativa tece os seguintes comentários (com a abordagem crítica) - descodificação:

“É um caso que é muito recorrente na sociedade, o machismo, mesmo que seja em 2020, continua sendo muito instaurado no nosso dia a dia. A gente vê muitos casos de desigualdade entre homens e mulheres, como a forma de agir, a forma de se comportar, que nós mulheres somos julgadas e, mesmo que o homem e a mulher façam a mesma coisa, a mulher sempre vai ser mais julgada que o homem”. (*imagem 84*, abaixo)

Imagem 84 – Apresentação da aluna Clarinda – M.E. 2020.2.



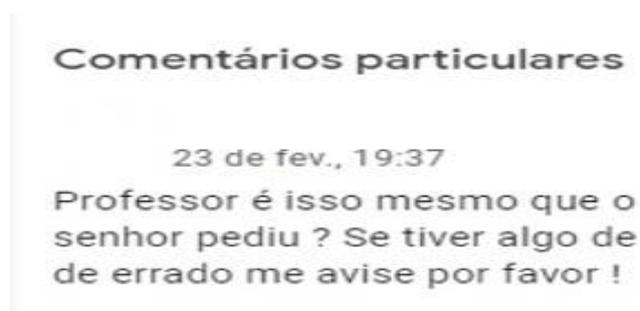
Fonte: Sala do Classroom⁶⁶⁸

⁶⁶⁷ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MjQ2MjE2MDQwMzYy>>. Acesso em: 22 dez. 2021

⁶⁶⁸ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MTQyMTkzMTg3Nzk3>>. Acesso em: 22 dez. 2021

Quando na apresentação da atividade eu percebo que a ação transformadora decorrente da reflexão sobre a ação não envolveu o aluno à busca da totalidade na sua percepção sobre o tema codificado, e que, diante da dimensão significativo-existencial vivenciada pela pesquisa inexistente por parte dele, uma análise crítica que implicaria em um movimento do pensar para o processo de descodificação da situação concreta, eu reativo nas aulas subsequentes à atividade o papel fundamental do docente de contribuir para que esse educando possa ser artífice da sua própria formação, percebendo-se sujeito de transformações para a pronúncia do mundo. Fio essa minha conduta nos ensinamentos de Freire. O sentimento de liberdade deve ser sempre impulsionado para que todas as vozes sejam ouvidas, quer sejam lamentos, louvores ou risos.

Cito como exemplo de uma situação em que a atividade é concluída, tão somente como uma atividade avaliativa que é, a análise sobre o diálogo havido na sala do Classroom da disciplina de Fundamento do Direito, Turma 1, Semestre 2021.1, com o aluno Chok (nome fictício), onde ele expressa a sua preocupação em realizar corretamente a tarefa, buscando enquadrá-la nas orientações competentes (*diálogos em quadros*, abaixo).



Diálogo com o aluno Chok – Atividade 2021.1. Fonte: Sala do Classroom

Na apreensão do aluno Chok sobre o “certo e o errado” na realização da atividade, como resultante da concepção de uma verdade cartesiana aplicada à tarefa, pude perceber que a preocupação de busca o “acerto” no resultado poderia interferir sensivelmente na sua pesquisa, especialmente, naquilo que seria o volume de imersão na investigação temática, que pode se apresentar demasiado explícito para não incorrer em possíveis “erros”. Nesse caso, o contexto do real pesquisado pode correr o risco de “transformar-se em codificações propagandistas, evidenciando um implícito dirigismo no processo de descodificação da situação existencial”⁶⁶⁹.

A atividade realizada por Chok estava sim, merecedora de nota na avaliação do docente, mas, ao propor um posicionamento crítico em autonomia sobre a temática investigada, a tarefa

⁶⁶⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 151.

busca estimular a curiosidade, a inquietude e ao pensar (reflexão e ação) como um permanente desvelamento da realidade. Nela (atividade), busca-se potencializar o encontro consigo e com o outro. Se assim não me dispuser para a prática de uma educação verdadeiramente libertadora, algo, definitivamente, estará errado em mim.

É preciso abrir outro ponto de reflexão na interpretação dos fenômenos decorrentes das atividades em Fundamentos do Direito, que seria a da não participação de vários educandos nas tarefas, sob a alegação da “falta de tempo”. Quaisquer que sejam as razões apresentadas, percebo que, em vários casos, a alegada falta de tempo reveste o sentimento da falta de aptidão para realizar a tarefa e que tem relação com a timidez e com o receio em produzi-la. Nessas situações eu estreito o contato com o educando e amplio o prazo para a entrega da atividade, pois, não se trata apenas da rigorosidade com a relação a prazos, mas, de perceber ser necessária compreensão de que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”⁶⁷⁰, compreendo os temores em produzir as atividades, pois, eu os tenho, também. (*diálogos em quadros*, abaixo)

Comentários particulares

 **Diniz**
4 de out. de 2021, 16:24

professor, eu tentei enviar os vídeo pelo celular mas eu n consigo de jeito nenhum. normalmente eu mandaria pelo computador através do download pelo whatsapp web, mas com ele fora do ar não tive como. se o whats voltar ainda hj posso mandar os vídeos? achei que era até 23:59 pelo que consta aqui no class, não sabia que era até o término da avaliação

Comentários particulares

 **Mangueira**
2 de jun. de 2021, 16:49

Boa tarde professor, estou enviando com atraso, decorrente a pergunta de se eu poderia enviar agora para contar na nota da primeira unidade, desde já agradeço!

Diálogo com os alunos Diniz⁶⁷¹ e Mangueira⁶⁷² – Atividade 2021.1. Fonte: Classroom⁶⁷³

No intuito de evidenciar sobre a base teórica utilizada na construção e desenvolvimento da atividade de medida de eficiência, a partir da inserção de subsaberes no seu conteúdo

⁶⁷⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 138.

⁶⁷¹ Trabalho apresentado pela aluna “Mangueira”. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1g3mgt5SXFzuscRmyzW6TcfjRQUE5Y4Rt/view>>. Acesso em: 05 dez. 2021.

⁶⁷² Trabalho apresentado pela aluna “Mangueira”. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MjQ2MjE2MDQwMjU0/sp/MjQ3Mzk1MDA2Mzk1/all>>. Acesso em: 03 dez. 2021.

⁶⁷³ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/NTk5Njg1NDk1MTRa>>. Acesso em: 22 dez. 2021

programático, intuo-me em Freire para consolidar a metodologia empregada na atividade da medida de eficiência da disciplina de Fundamentos do Direito e confirmar sobre “a significação conscientizadora desse processo de investigação dos temas geradores”⁶⁷⁴ produzidos pelos discentes.

Ao discorrer nesse tópico sobre os momentos da atividade de investigação proporcionados pelas práticas dialógicas de autonomia trabalhados em aula, à luz do pensamento freiriano, busco tornar evidente, na minha vivência docente, o exercício da transitividade crítica⁶⁷⁵ a partir de uma educação dialogal e interativa, que se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. O objetivo da investigação e da análise do tema gerador pelo discente está em promover a inquietude para o encontro significativo do discente com a realidade e consigo mesmo. Por sua vez, o objeto de pesquisa está vinculado à prática de ensino-aprendizagem que demandou nessa investigação temática realizada pelo discente, que se dá no domínio do humano como um processo de busca, de conhecimento e de criação que provoca nos seus atores a descoberta, a partir do encadeamento de temas significativos que lhes exigem a interpenetração dos problemas e da leitura da realidade.

A transformação docente-discente como consequência das vivências docente no curso de direito, por meio das práticas dialógicas de autonomia como emancipação formativa na disciplina de fundamentos do direito, dão o tom de relevância da dimensão social da pesquisa para a formação humanizada dos seus atores. O pensar crítico é transformador, seja ele um pensar mágico ou ingênuo, pois, “será pensando o seu pensar, na ação que ele mesmo se superará, e a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas, no ato de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação”⁶⁷⁶. O pensar crítico deve promover a atuação igualmente crítica.

Não se trata de uma atividade que se possa antever resultados idênticos a cada semestre em que é realizada e a cada turma de alunos ingressantes que trazem consigo diferentes experiências de vida e, nesse aspecto, a tarefa possibilita a renovação das práticas dialógicas desenvolvidas e a minha ressignificação como docente. Sou envolvido pela trama da espiral da pedagogia humanizadora em Freire e nos 04 Cês da pesquisa a cada contato com o educando, em cada turma distinta e em cada semestre que se renova. Na visão de uma “educação

⁶⁷⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 138.

⁶⁷⁵ “A criticidade para nós implica a apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica a sua inserção, a sua integração, a representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. [...] A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias”. (FREIRE, 2020p, p. 84)

⁶⁷⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 141.

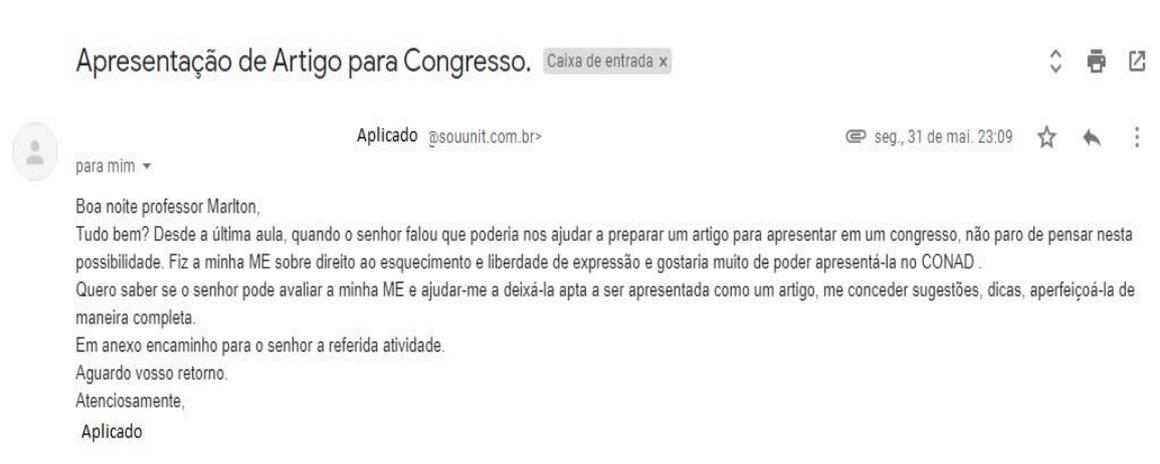
libertadora, o seu conteúdo programático já não comporta finalidades a serem impostas ao indivíduo, porque parte e nasce dele, em diálogos com os educadores”⁶⁷⁷.

Ainda que numa parcela menor, a inclusão de um dos temas previstos para o PEA da disciplina de Fundamentos do Direito já possibilitou que, na prática investigativa realizada pelo discente, conseguimos dar o início ao processo de comunicação docente-discente, em práticas dialógicas de autonomia. Torna-se, um caminho potencialmente promissor para que uma “consciência predominantemente transitivo ingênua possa alcançar o status predominantemente transitivo crítica, consequência de um trabalho educativo crítico”⁶⁷⁸. Mantive sempre o estímulo constante nos encontros da disciplina de Fundamentos do Direito, para o olhar dos discentes sobre a pesquisa científica como forma de tornar permanente a sua consciência do inacabamento e da responsabilidade em inserir-se e de interferir no mundo, local e globalmente.

O aluno Aplicado (nome fictício), da turma 1 de Fundamentos do Direito (formato híbrido), semestre 2021.1, abriu um diálogo, extraído do meu e-mail profissional acadêmico (*diálogos em quadros*, abaixo), sobre o seu interesse em sequenciar a sua pesquisa temática realizada na medida de eficiência para publicação em congresso, destacando a respeito dos diálogos havidos em sala de aula:

“Desde a última aula, quando o senhor falou que poderia nos ajudar a preparar um artigo para apresentar em um congresso, não paro de pensar nesta possibilidade”.

Não parar de pensar é libertador!



Diálogo com o aluno “Aplicado” sobre continuidade da pesquisa – semestre 2021.1. Turma 1⁶⁷⁹

⁶⁷⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 143.

⁶⁷⁸ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. São Paulo: Terra e Paz, 2020p, p. 85.

⁶⁷⁹ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MjQ2MjE2MDQwMzYy>>. Acesso em: 22 dez. 2021

O trabalho produzido pelo aluno “Aplicado” na atividade de medida de eficiência abordou sobre a liberdade de expressão (tema gerador), um tema que apresenta possibilidades plurais de análise (codificação) e uma diversidade de relações dialéticas que empreendem um excelente desafio para definir-se sobre o que deve incidir a reflexão crítica do sujeito investigador (descodificação). Porém, o trabalho na Medida de Eficiência no semestre 2021.1 não tinha a previsão para o uso de desenhos, vídeos, animes, dentre outros, mas, se tratava de um formato estabelecido pelo modelo híbrido da disciplina (trabalho escrito), afinal a M.E. ficou destinada ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Ocorre que, a partir do desenvolvimento da atividade extra da disciplina de Fundamentos do Direito – 1ª Unidade, dessa feita com o uso de desenhos e músicas, expandimos os nossos diálogos ao ponto de aguçar a curiosidade e autonomia do aluno “Aplicado” em desenvolver a continuidade das suas pesquisas para a produção de artigos (ver *diálogos em quadros*, abaixo, que descreve a atividade extra da 1ª U.P.).

Com nota Ver histórico



PRIMEIRA ATIVIDADE FACULTATIVA.mp4
Vídeo

3 comentários particulares



Marilton Fontes Mota 19 de abr.

Excelentes argumentos, Dr. Falou com muita segurança e propriedade, isso é muito importante. Cabe destaque tb o visual (de gravata), dando a importância à tarefa como se uma audiência fosse. Parabéns!

Agradeço a sua participação na atividade (que é facultada) com tanto zelo e compromisso. Eu seleciono alguns trabalhos para citar na minha tese de doutorado, geralmente atribuo nomes fictícios ao aluno, irei comentar a sua na tese (especialmente pelo seu cuidado e compromisso de seriedade).

Diálogo com o aluno “Aplicado” sobre a 1ª Atividade Extra – semestre 2021.1. Turma 1⁶⁸⁰

O aluno “Aplicado”, ao produzir sua atividade no ambiente presencial da disciplina e ao executar a atividade da Medida de Eficiência para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) tornou-se sujeito de seu pensar e, mesmo na condição de pessoa portadora de deficiência visual, viu-se sujeito da sua própria visão do mundo, ensinando-me.

⁶⁸⁰ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MjQ2MjE2MDQwMzYy>>. Acesso em: 22 dez. 2021

Semestre a semestre, ao manter a proposta da atividade da ME com o uso de desenhos animados, animes, imagens, áudios e vídeos de músicas, permaneço com a prática da construção compartilhada do conhecimento como instrumento para uma emancipação formativa. Cabe ressaltar o fato de que a permanência da atividade não me garante que os resultados seriam aqueles alcançados no semestre anterior, mesmo porque eu não era o docente que fui e que jamais serei o mesmo nos demais semestres subsequentes. Na prática problematizadora, que é dialógica, “o conteúdo temático se organiza e se constitui na visão de mundo dos educandos, que naturalmente há de estar sempre se renovando e ampliando”⁶⁸¹. A minha visão sobre essas visões, igualmente, se ampliam e se renovam.

Os desenhos, animes e músicas atuam como instrumentos mediadores para o processo de codificação⁶⁸² e posterior descodificação e, a sua preparação deve obedecer a certos princípios que possibilitem “aos sujeitos descodificadores a devolução da temática significativa como conteúdo programático, afeito a representar situações que nelas os sujeitos se reconheçam”⁶⁸³.

Noutro ponto, fundamental à preparação da codificação, seria a condição de “não poderem ter as codificações seu núcleo temático demasiado explícito, pelo risco das descodificações se tornarem explícitas e dirigidas, nem demasiado enigmático para não se fazer um jogo de adivinhações”⁶⁸⁴. O ponto de equilíbrio está na capacidade da percepção crítica que o educando passa a desenvolver na disciplina e na dependência do seu grau de envolvimento e de interesse. É o pensar-agir do educando comprometido consigo, com o outro e com a realidade.

Ao utilizar na atividade da medida de eficiência os princípios destacados por Freire, as representações de realidades nas situações temáticas, objeto da investigação do aluno, a princípio estariam compostas a partir da sua experiência cognitiva e da sua perspectiva sobre a própria realidade. Por representarem situações existenciais, essas codificações tendem a se aproximar do entendimento de que devem ser simples na sua complexidade para proporcionar possibilidades plurais de análises na descodificação, nominada como um “*leque temático* formado na incidência da reflexão crítica dos sujeitos descodificadores sobre a codificação”⁶⁸⁵, conforme projeção elaborada na *imagem 85*, abaixo:

⁶⁸¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 142.

⁶⁸² “As codificações, de um lado, são a mediação entre o “contexto concreto ou real”, em que se dão os fatos, e o “contexto teórico, em que são analisadas; de outro, são o objeto cognoscível sobre o que o educador-educando e os educandos-educadores, como sujeitos cognoscentes, incidem sua reflexão crítica”. (FREIRE, 1981, p. 42)

⁶⁸³ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. São Paulo: Terra e Paz, 2020p, p. 150.

⁶⁸⁴ Idem ao item 683, p. 151.

⁶⁸⁵ Idem ao item 683, p. 153

Imagem 85 - A formação do “leque temático” em Freire (2018o).



Fonte: Elaboração do Autor

Seguindo-se à concepção crítica de Freire a respeito da representação do conteúdo temático pesquisado, ainda utilizado na atividade da disciplina de Fundamentos do Direito, é indispensável à percepção das relações dialéticas decorrentes da abertura de outros temas, formados “a partir da análise crítica sobre as codificações, que a situação existencial refletida possa constituir-se num processo de interação dos seus elementos para, objetivamente, compor uma totalidade”⁶⁸⁶. Em suma, é permitir-se ultrapassar os estreitos das visões parciais da realidade.

Num processo de exteriorização das sensações e significados resultantes do processo de construção dos temas geradores na atividade proposta para a medida de eficiência, ora comentada, utilizo os preceitos freirianos a respeito “da percepção do sujeito descodificador sobre a situação analisada na sua pesquisa”⁶⁸⁷, remetendo a conclusão à prática na disciplina de Fundamentos do Direito:

- *A percepção da percepção anterior* – ao terem a percepção de como antes percebiam, passam a perceber diferentemente a realidade, ampliando o horizonte do perceber;
- *As relações dialéticas* – são percebidas pelo sujeito descodificador sobre o núcleo da codificação, entre uma dimensão e outra da realidade.
- *O conhecimento do conhecimento anterior* – a descodificação promove o surgimento de nova percepção e o desenvolvimento de novo conhecimento que se prolongam sistematicamente para alcançar uma consciência maximizada.

⁶⁸⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 152.

⁶⁸⁷ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. São Paulo: Terra e Paz, 2020p, p. 152-153.

Do ponto de vista da atividade proposta na disciplina de Fundamentos do Direito, é possível compreender que na “percepção da percepção anterior” o educando vivencia, na sua análise crítica do tema pesquisado, a transformação da própria experiência existencial que faz perceber a realidade como um processo de permanente formação e que requer a sua inserção consciente. Do mesmo modo, ao tornar reflexiva a sua busca, o faz cointencionado com o envolvimento docente que compartilha dessa prática dialógica e, juntos, “vão extrojando, pela força catártica da metodologia, uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros”⁶⁸⁸.

Nas relações dialéticas decorrentes da ampliação do horizonte de perceber a realidade, o discente passa a reconhecer que “a existência, por ser humana, não pode ser muda, silenciosa e que, no diálogo ganha significação”⁶⁸⁹. O conhecimento do conhecimento anterior se projeta para o discente na oferta de possibilidades plurais de análises no processo de descodificação do tema investigado.

Para a coleta de depoimentos escritos foi utilizado o método da observação, que também pode ser realizada “por uma pessoa mais implicada no processo e no contexto a ser observado, como no caso de um professor que usa essa técnica em sala de aula com o objetivo de criar instrumentos de avaliação”⁶⁹⁰.

Dando início à análise dos depoimentos escritos e transcritos (incidentes críticos), para melhor situar a exposição, análise e interpretação do conteúdo coletado, de forma objetiva descreverei a sequência – situação; descrição das narrativas e interpretação dos sentimentos.

Situação

No espaço dedicado a “comentários particulares” nas atividades, via Classroom, lancei para os alunos das turmas de Fundamentos, algumas perguntas aleatórias e abertas a respeito da experiência realizadas na elaboração e pesquisa das atividades extras e, com isso, dei margem à possíveis respostas, da mesma forma, amplas, subjetivas e abertas.

Para a turma 02 – semestre 2021.2 foi desenvolvida a seguinte pergunta: *O que achou da experiência de fazer pesquisa jurídica com o uso de desenho animado, foi válida?* Na pergunta, a resposta estaria pautada na autorreflexão do educando ao perceber-se realizador da

⁶⁸⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 157

⁶⁸⁹ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. São Paulo: Terra e Paz, 2020p, p. 108.

⁶⁹⁰ AMADO, João; OLIVEIRA, Albertina L. A técnica dos incidentes críticos. (in) AMADO, João (coord). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra (PT): Imprensa da Universidade de Coimbra. 2013, p. 247.

sua atividade, num diálogo consigo. As respostas foram as mais diversas, e podem, majoritariamente, ser agrupadas na condição de incidentes convergentes, por se compatibilizarem com a proposta do protagonismo crítico, decorrente de uma aprendizagem dialógica e libertadora.

A aluna Jesus (nome fictício) trouxe o seguinte depoimento sobre a realização da atividade com o uso do desenho animado, no qual, a partir do seu *tema gerador* (sociedade) ela fez uma abordagem crítica a respeito de uma sociedade composta por animais “racionais”, formada por grupos de animais carnívoros e herbívoros que vivem em harmonia sob a égide das leis (codificação) que naquela sociedade imperam, embora os instintos naturais estejam presentes em cada grupo distinto. A aluna define a sociedade como “a harmonia no caos”, consolidada no respeito às diferenças, nos preceitos morais sociais e livre-arbítrio (descodificação). : (*diálogos em quadro*, abaixo)

 **Marilton Fontes Mota**
4 de out., 22:42
Excelente! O que achou da experiência de fazer pesquisa jurídica com o uso do desenho animado, foi válida?

 **Jesus**
4 de out., 23:03
Olá, prof!!! Foi bem legal... foi uma forma dinâmica de por em prática do q aprendeu... 😊 Boa noite!!!

 **Marilton Fontes Mota**
13 de out., 10:59
Obrigado por elaborar tão bem a sua pesquisa

Diálogo com a aluna **Jesus** – F.D. 2021.2⁶⁹¹

A aluna Oliveira (nome fictício) expôs suas sensações a respeito do seu envolvimento com a pesquisa para a atividade, enaltecendo o “olhar crítico” e o caráter observador em relação ao cotidiano, que à leitura de Paulo Freire é o próprio desvelamento do mundo e a sua imersão nele. É imprescindível reconhecer que, “educador e educandos, cointencionados à realidade, se encontram para desvelá-la e assim criticamente conhecê-la”⁶⁹². (*diálogos em quadros*, abaixo)

⁶⁹¹ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/Mzc2NDI1MzI4Mzkx>>. Acesso em: 22 dez. 2021

⁶⁹² FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 77.



Diálogo com a aluna **Oliveira** – F.D. 2021.2⁶⁹³

Nas duas abordagens críticas (acima), as temáticas que, de certa forma contribuíram para a liberdade de pesquisar e a consciência despertada, fazem parte das nossas discussões em sala de aula – sociedade, livre-arbítrio, liberdade de expressão, direito e consciência de coletividade. Na minha fala⁶⁹⁴ em aula, ao conceituar “moral e direito”, traço uma interrelação entre ambos ao exemplificar o fato em que um professor que se nega à vacinação contra a Covid19, por entender que a sua conduta é o pleno exercício do seu livre-arbítrio em relação à possível contaminação, da sua liberdade de expressão em não querer se submeter à vacina, mas, também reflete a ausência de consciência coletiva na sua atitude, pois, ele passa a ser um potencial risco para a contaminação de outros.

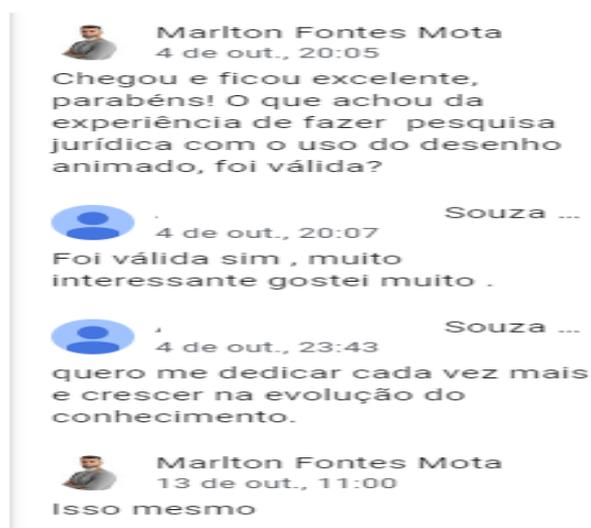
Ao trabalhar “pesos e contrapesos” no contexto da liberdade e responsabilidade, lanço desafios em sala de aula como propostas de cointencionalidade na realidade (*compartilhamento*), da busca permanente pelo conhecimento de si e do outro (*continuidade*), o reconhecimento da nossa inconclusão (*consciência*) para uma solidariedade no fazer-agir (*criticidade*), convido-os à transformação, pois, “se o mundo é o mundo das consciências intersubjetivadas, sua elaboração forçosamente há de ser colaboração”⁶⁹⁵.

⁶⁹³ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/Mzc2NDI1Mzi4Mzkx>>. Acesso em: 22 dez. 2021

⁶⁹⁴ Diálogo extraído da aula de Fundamentos do Direito – 2021.1. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Ayh7aybuyn9tHdhmhYqJACWtuzvquH_9/view>. Trecho 00:35:31.

⁶⁹⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 23.

O aluno Souza (nome fictício), além de validar a atividade, destacou que quer se “dedicar cada vez mais e crescer na evolução do conhecimento”, comprovando ver-se “como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do *Ser Mais*”⁶⁹⁶. A educação autêntica, “práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”⁶⁹⁷. (*diálogos em quadros*, abaixo)



Diálogo com o aluno Souza – F.D. 2021.2⁶⁹⁸

A habilidade do investigador para desenvolver o diálogo, a fala e a empatia, e esta última lhe obriga a despojar-se de preconceitos e estereótipos, “promovendo o reencontro da ciência com o senso comum, aceitando, minimamente, como plausível a explicação dos atores”⁶⁹⁹.

No trabalho desenvolvido pelo aluno “Hessegê” (nome fictício), é possível perceber a relação dialógica entre a atividade, seus atores (discente-docente) e o olhar sobre os outros, sobre o mundo e sob a perspectiva de uma análise detalhada, relativamente simples e “diferente”. O professor que “desrespeita a curiosidade do educando, a sua inquietude, a sua linguagem e a sua experiência formadora, transgride os princípios éticos de nossa existência”⁷⁰⁰. (*diálogos em quadros*, abaixo)

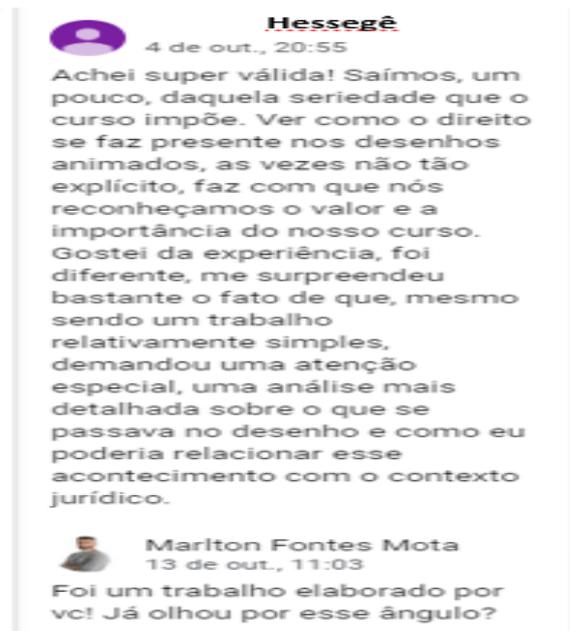
⁶⁹⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 101.

⁶⁹⁷ Idem ao item 696, p. 127.

⁶⁹⁸ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/Mzc2NDI1MziI4Mzkx>>. Acesso em: 22 dez. 2021

⁶⁹⁹ Idem ao item 696, p. 162.

⁷⁰⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 58.



Diálogo com o aluno **Hessegê** – F.D. 2021.⁷⁰¹

A aluna “Mar” (nome fictício), na sua narrativa expõe sobre o “olhar jurídico”, assim como o aluno Hessegê (*diálogos em quadros*, acima) que fez destaques sobre “uma análise mais detalhada”, porém, esses “posicionamentos” despertados pela atividade são transformadores e transitam em direção “à curiosidade como inquietação indagadora, na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica”⁷⁰². Interpreto esses olhares, pois, representam esperança que “está na própria essência da imperfeição dos homens levando-os a uma eterna busca”⁷⁰³.

O sentimento de libertação, parafraseando a aluna “Mar”, é incrível! (*diálogos em quadros*, abaixo). Na sequência e com a mesma conotação, o aluno “Henri” (nome fictício) enfatiza sobre a mesma sensação de liberdade autêntica. (*diálogos em quadros*, abaixo)⁷⁰⁴

⁷⁰¹ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/Mzc2NDI1Mzi4Mzkx>>. Acesso em: 22 dez. 2021

⁷⁰² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 32.

⁷⁰³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 114

⁷⁰⁴ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/Mzc2NDI1Mzi4Mzkx>>. Acesso em: 22 dez. 2021

 **Mar**
4 de out., 22:04

Professor, esse trabalho foi incrível, fez com que eu tivesse um olhar jurídico, em algo que assistir durante a infância, e na época não conseguia ter essa perspectiva. Quando estava finalizando, observei que o próprio Léoncio tem uma conduta ilegal, visto que ele achava que o pica-pau era realmente um oficial, e mesmo assim, tentou omitir a quantidade demasiada de comida, pois de acordo com o código penal destruir, esconder documentos ou provas é crime. Muito obrigada pela oportunidade!

 **Marilton Fontes Mota**
4 de out., 22:07

Fico super feliz por vc, amei os seus argumentos! Está no caminho certo!!!

 **Marilton Fontes Mota**
4 de out., 14:20

Muito bom! O que achou da experiência de fazer pesquisa jurídica com o uso do desenho animado?

 **Henri**
4 de out., 15:11

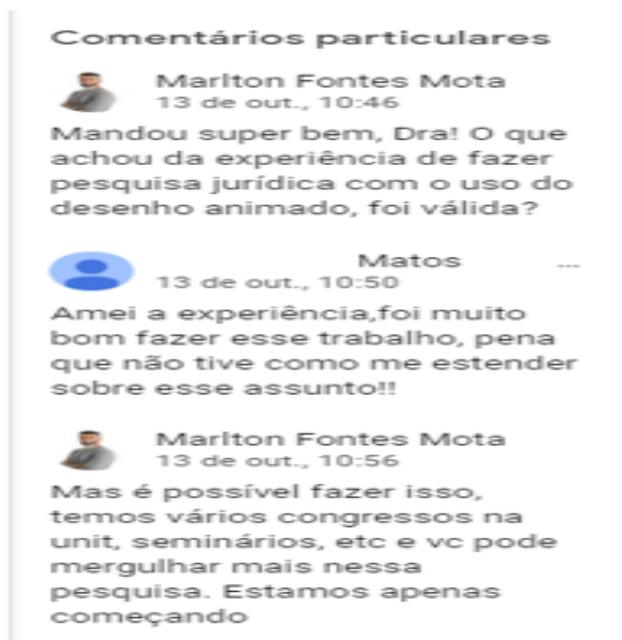
Gostei muito da experiência, professor. Deu pra usar a criatividade e olhar com o senso crítico para desenhos que assisti a vida toda e nunca olhei por este lado kkkk

Diálogo com o aluno Henri – F.D. 2021.2

Diálogo com a aluna Mar – F.D. 2021.2

Sob a proposta de promover o diálogo da educação como prática de liberdade busquei enfatizar o protagonismo discente na produção do conhecimento, a partir de um processo que é deflagrado com a sua experiência cognitiva, sua implicação na tarefa e no compartilhamento de saberes em interatividade docente-discente, mediatizada pela leitura do mundo. A atividade da ME na disciplina de Fundamentos do Direito tornou isso possível, mesmo no modelo de atividade extra. Mas, essa atividade só amadureceu em mim, a partir dos conceitos, métodos, abordagem crítica e ensinamentos de Freire, que potencializou nas práticas dialógicas de autonomia uma tomada de consciência crítica nessa relação discente-docente. A prática da educação problematizadora como intervenção que aspira mudanças na sociedade, nos seus diversos segmentos (sociais, políticos, econômicos e jurídicos) vem sendo o objetivo da minha docência.

A percepção da discente “Matos” (nome fictício) sobre esse “amadurecimento” em querer mais, ficou gravada no seu diálogo comigo: (*diálogos em quadros*, abaixo)



Diálogo com o aluno **Matos** – F.D. 2021.2⁷⁰⁵

No diálogo com a aluna “Santos” (nome fictício), ela assume o fato de que assistia acrítica as “coisas” do mundo, como uma espécie de olhar anestesiado (*diálogos em quadros*, abaixo). A prática proposta na disciplina (reflexão na ação), implica no exercício de uma educação problematizadora de caráter autenticamente reflexivo, que sugere um constante “ato de desvelamento da realidade, num esforço permanente, por meio do qual os indivíduos se percebem, criticamente, como estão sendo no mundo “com que” e “em que” se acham”⁷⁰⁶.

É o esforço de poder ir além, de ver-se permanentemente em busca do autoconhecimento e diálogo com a realidade, conforme narrativas dos alunos “Ramos”, “Giul” e “Felis” (nomes fictícios) e seus “olhares” críticos e reflexivos. Das narrativas destacadas, vê-se a presença de incidentes críticos convergentes, e em especial, nos seus aspectos *negativos* – o olhar acrítico, e *positivos* – o despertar do olhar crítico.

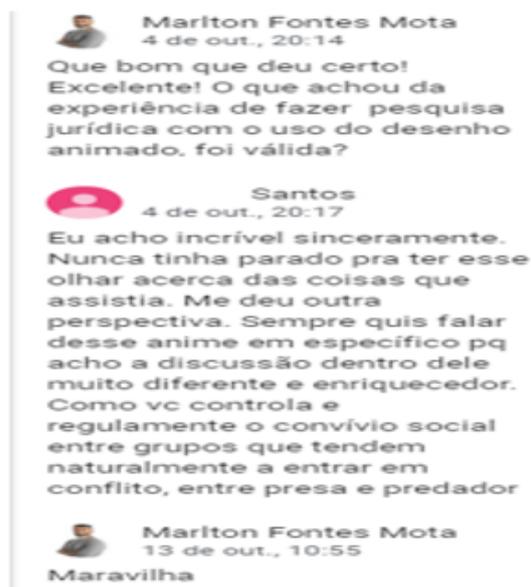
Embora atue em imparcialidade no compartilhamento de sensações e emoções, não há passividade nesse processo de intersubjetivação. Afinal, “a intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura último do processo histórico de humanização”⁷⁰⁷. (*diálogos em quadros*, abaixo, respectivamente).⁷⁰⁸

⁷⁰⁵ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/Mzc2NDI1Mzi4Mzkx>>. Acesso em: 22 dez. 2021

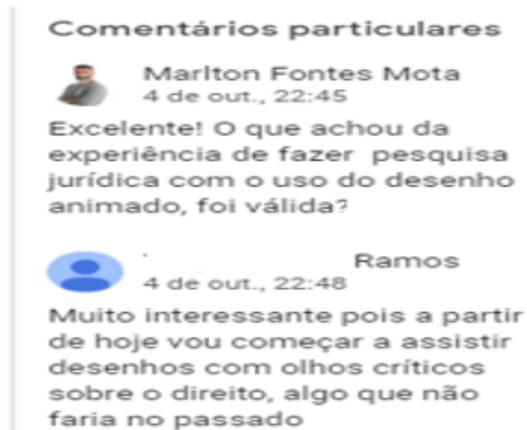
⁷⁰⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 97.

⁷⁰⁷ FIORI, Ernani Maria. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. (in) FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 23.

⁷⁰⁸ Idem ao item 705.



Diálogo com a aluna Santos – F.D. 2021.2



Diálogo com a aluna Ramos – F.D. 2021.2

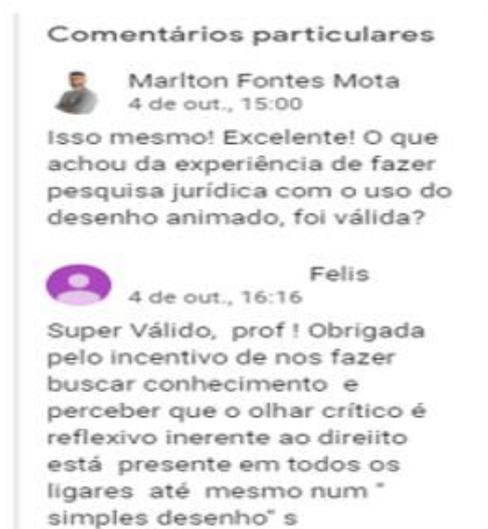
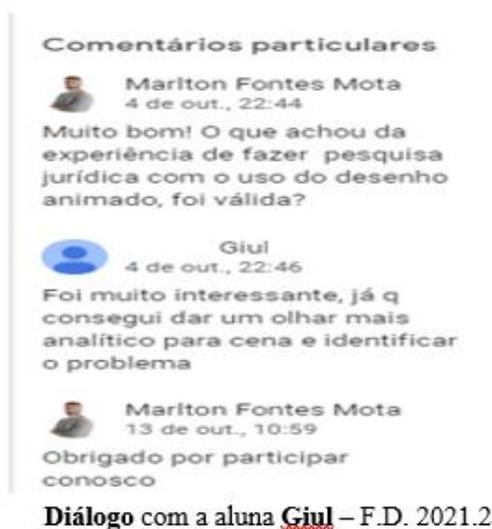
Na abordagem de uma pedagogia crítica e transformadora, que é a proposta inspirada em Freire para as atividades de Fundamentos do Direito, “estou convencido de que, epistemologicamente, é possível, ouvindo os alunos falar sobre como compreendem seu mundo, caminhar junto a eles no sentido de uma compreensão crítica e científica dele”⁷⁰⁹. Na interpretação das narrativas dos educandos extraio olhares críticos, analíticos e reflexivos que são como verdadeiros estímulos à minha prática docente, pois, “em sala de aula, tenho necessidade de engenho criativo para ajustar a pedagogia a cada novo grupo de alunos”⁷¹⁰.

Nos primeiros encontros em sala de aula o primeiro passo é a quebra do silêncio apassivador que é resultante do protagonismo docente, portanto, “procuro iniciar os cursos limitando minha própria manifestação verbal, de modo que haja uma abertura para os alunos falarem”⁷¹¹.

⁷⁰⁹ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021, p. 182.

⁷¹⁰ Idem ao item 709, p. 197.

⁷¹¹ Idem ao item 709, p. 257



Diálogos com a turma de Fundamentos do Direito – 2021.2. Fonte: Classroom⁷¹²

Nas perguntas o objetivo é possibilitar um momento de autoconhecimento que se afina à abordagem dialógica, pois, “o ativista político e o professor libertador têm que começar do *aqui* dos alunos”⁷¹³, e para isso “devemos oferecer aos alunos o seu *lá* como o ponto a partir do qual começamos o ensino transformador para chegar *aqui*”⁷¹⁴. O diálogo é um ato de mais de um e, nesse ponto, esse “outro” passa a ser o próprio educando consigo. A provocação é a minha pergunta, ao tempo em que a resposta está na transposição desse espaço de fala, em autorreflexões.

As questões foram assim apresentadas aos alunos: “*O que a levou a essa pesquisa?*”; “*Como foi essa pesquisa pra você?*”; “*Essa pesquisa foi interessante pra você?*”; “*Você entende que o uso de desenhos animados pode favorecer o ensino prático do direito?*”; “*Até que ponto o desenho animado pode contribuir na pesquisa jurídica?*”. Extraí algumas das manifestações dos discentes para dar um panorama das narrativas. Encontro-me no seguinte questionamento: “que possibilidades de se expressar, de crescer, vem tendo a minha curiosidade?”⁷¹⁵. Respondo-me na mesma fonte: “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”⁷¹⁶. Expresso-me, humanizando-me! (*diálogos em quadros, abaixo*)⁷¹⁷

⁷¹² Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/Mzc2NDI1MzI4Mzkx>>. Acesso em: 22 dez. 2021

⁷¹³ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021, p. 259.

⁷¹⁴ Idem ao item 713, p. 259.

⁷¹⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a, p. 89.

⁷¹⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 92.

⁷¹⁷ Idem ao item 712.

 **Marilton Fontes Mota**
4 de out., 13:53
Maravilha! O que levou a essa pesquisa?

 **Avil**
4 de out., 15:03
Sempre gostei muito deste desenho, mas acho interessante como, não só este, mas outros, impõem valores que influenciaram gerações! Esse quesito do machismo mesmo, é tão estrutural que só depois de anos fui perceber o quanto esse conteúdo é sexista.

 **Marilton Fontes Mota**
13 de out., 11:01
Fiquei feliz pela sua participação

Diálogo com a aluna Avil – F.D. 2021.2

 **Marilton Fontes Mota**
4 de out., 13:56
Muito bem! Como foi essa pesquisa pr vc?

 **Rocha**
4 de out., 14:40
foi bastante interessante prof, vendo a proposta que o senhor deu vários desenhos me vieram a mente mas eu queria algo um pouco diferente dos exemplos dados. Ai me veio a mente os Simpsons e os clássicos momentos em que o Homer enforca o Bart e logo em seguida me recordei do estatuto da criança e do adolescente. Após isso pesquisei um compilado das vezes q o Homer enforca o Bart e em seguida fui procurar sobre mais detalhes em relação ao estatuto para poder falar sobre ele com mais propriedade e então fiz o vídeo

Diálogo com a aluna Rocha – F.D. 2021.2

Comentários particulares

 **Marilton Fontes Mota**
4 de out., 13:57
Excelente! Essa pesquisa foi interessante pra vc?

 **Emil**
4 de out., 21:31
Bastante ! Nos faz desenvolver o sentido crítico em aspecto amplo!

Diálogo com a aluna Emil – F.D. 2021.2

Comentários particulares

 **Marilton Fontes Mota**
4 de out., 14:04
Parabéns! O que vc achou de trabalhar o direito interligado ao desenho animado?

 **Santana :**
4 de out., 15:42
Achei bem interessante, professor

Diálogo com a aluna Santana – F.D. 2021.2

Diálogo com o aluno Gois – F.D. 2021.2 (abaixo)

Comentários particulares

 **Marilton Fontes Mota**
4 de out., 14:10
Parabéns! Ate que ponto o desenho animado pode contribuir na pesquisa jurídica?

 **Gois**
5 de out., 16:58
O desenho animado contribui na pesquisa jurídica trazendo outras formas de abordagem pra situações presentes no âmbito jurídico.

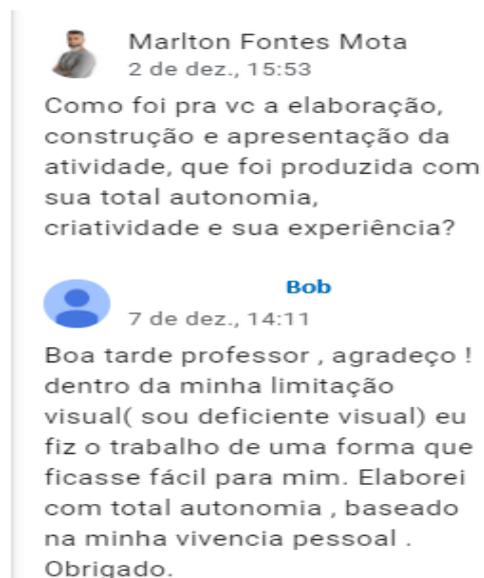
 **Marilton Fontes Mota**
13 de out., 10:55
Que bom



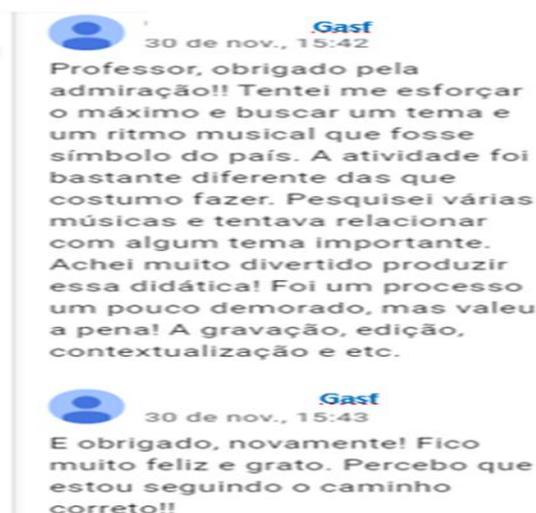
Diálogo com o aluno **Brito** – F.D. 2021.2



Diálogo com o aluno **Juris** – F.D. 2021.2



Diálogo com o aluno **Bob** – F.D. 2021.2



Diálogo com o aluno **Gasf** – F.D. 2021.2

O aluno Bob (em quadro, acima)⁷¹⁸ assumiu ser deficiente visual, mas, a sua condição física não foi um impeditivo para que ele pudesse realizar a sua atividade com esmero e

⁷¹⁸ Material disponível no Classroom da Disciplina. Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/Mzc2NDI1MziI4Mzkx>>. Acesso em: 22 dez. 2021

É possível compreender que no processo de significação conscientizadora da investigação dos *temas geradores* concebida nos ensinamentos de Freire⁷²⁰, os temas investigados promovem uma interpenetração com outros diferentes aspectos da realidade e passam a ser mediatizados por ela. A proposta da atividade favorece a continuidade experiencial desse discente para a produção de outros produtos durante o seu ciclo acadêmico, sob a abordagem crítica e transformadora.

Permanecer provocando o pensar compartilhado entre docente e discente, potencializando nas práticas de ensino-aprendizagem aquilo que é explicado como sendo a necessidade de sentir quão indispensável é alcançar “uma visão harmônica entre a posição verdadeiramente humanista, ao homem de uma sociedade em transição e a tecnológica, é o ponto de partida para o exercício de uma educação como prática da liberdade”⁷²¹.

As atividades desenvolvidas na disciplina, objeto central da pesquisa, se propunham a criar uma ponte entre a estrutura do conhecimento do aluno e as informações e conhecimento produzidos no contato com os saberes formais, numa construção baseada naquilo que defini como sendo os 4 (quatro) “cês” - *compartilhada, contínua, consciente e crítica*.

Nas práticas dialógicas em sala de aula, o *compartilhamento* de ações, significados e sentimentos desenvolvidos nas atividades elaboradas pelos discente é um convite para o pensar-agir *consciente* e transformador, que desperta o processo de *continuidade* para a busca de respostas e construção de novas perguntas a partir daquelas e, nesse momento, nos tornamos *críticos* e essencialmente livres. Mas, nessa essência desperta, o diálogo passa a ser a verdadeira afirmação, pois, “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”⁷²².

A pesquisa não se predispôs ao ineditismo, mesmo porque, o diálogo é uma essência humana preexistente e é destinado ao processo de humanização e de construção de relações sociais, mas ele será sempre inovador ao consolidar interativas transformações, especialmente na educação. Os resultados da pesquisa estão presentes em todas as suas seções, pois, foram construídos nas práticas dialógicas das minhas vivências enquanto docente e essencialmente humano. Quando o homem se “esquece” de dialogar, perde-se o homem, pois, “sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo”⁷²³.

É preciso quebrar o silêncio ensurdecido depois que ele se torna reflexão.

⁷²⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 138.

⁷²¹ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. São Paulo: Terra e Paz, 2020p, p. 128.

⁷²² Idem ao item 721, p. 109.

⁷²³ Idem ao item 721, p. 110.

7 EXPERIENCIANDO POSSÍVEIS CONCLUSÕES

Do todo visto, pesquisado, sentido, percebido, vivenciado, compartilhado; do todo refletivo, reconhecido, pensado e agido, fizemo-nos formados e formadores. Concluirei a presente tese tecendo “finais” em cada uma das seções trabalhadas (com prazer), pois, o fim será sempre o começo da recriação.

Com a utilização das práticas dialógicas me propus em responder às seguintes problemáticas da pesquisa: como a perspectiva da autonomia concebida por Freire poderia estimular a formação crítica e reflexiva de alunos e professor na disciplina de Fundamentos do Direito no Curso de Direito da Unit? Como o trato com a disciplina de Fundamentos do Direito e as suas práticas de ensino-aprendizagem podem ser contributivas ao pensar-agir para um conhecimento permanente e para um diálogo constante e significativo?

A pesquisa, tomada pelo desafio de responder aos questionamentos pretendidos, estabeleceu como objetivo geral a proposta de compreender a importância da prática educativa dialógica no processo de autonomia docente-discente como pressuposto para a emancipação formativa na disciplina de Fundamentos do Direito, a partir do olhar da pedagogia Freireana, com o intuito de desenvolver a autêntica humanização na formação do aluno ingressante no curso de direito da Universidade Tiradentes, e do próprio docente.

Comprovou-se durante toda itinerância que, nos caminhos e encontros compartilhados nas práticas educativas propostas na disciplina de Fundamentos do Direito, foi possível alcançar os resultados pretendidos e decorrentes do exercício da dialogicidade na interrelação docente-discente, como um ato de cointencionalidade para a produção do conhecimento, mediatizado pela leitura do mundo. Nos diálogos (re) construídos pelo pesquisador ficou demonstrado que a mediação das pedagogias interativas no processo de elaboração, sintetização e de apresentação das atividades pelos discentes, permitiu a autonomia ativa e crítica do educando, como resultante de uma educação problematizadora desenvolvida a partir da experiência cognitiva vivenciada.

As atividades realizadas na disciplina de Fundamentos do Direito, sob a potência interativa do diálogo transformador e decorrente da ação colaborativa docente-discente para a formação crítica e reflexiva de ambos, possibilitou que, nas imersões experienciais da minha vivência docente, eu pudesse ser sujeito do mesmo processo de transformação e de implicação dos alunos envolvidos.

Ao analisar o processo experiencial do graduando ingressante do Curso de Direito como elemento contributivo para a formação da sua identidade social, através da utilização da

pedagogia interativa e da abordagem crítica decorrente da metodologia dialógica Freireana, foi possível compreender que a prática de uma educação libertadora, desenvolvida com fins a ultrapassar os limites subjetivos do processo educativo para inserir o educando na construção da sua autonomia, deve, primeiramente, observar os saberes desses educandos e as suas experiências cognitivas. A curiosidade indagadora demonstrou ser um elemento eficaz e contributivo para proporcionar uma consciência intencionada do mundo, num permanente movimento de busca para o desvelamento contínuo da realidade.

O desafio de tentar uma interligação da realidade, da leitura do mundo ao conhecimento aprendido, sob a mediação de músicas, desenhos, animes, vídeos, áudios, dentre outros, tornou-se a minha inspiração docente para desenvolver um cenário propício à realização compartilhada das atividades da disciplina de Fundamentos do Direito. A pedagogia humanizada na educação dialógica, em Freire, trouxe a consistência científica para que o processo de permanente libertação e de inserção crítica na realidade se tornassem possíveis na disciplina. A prática dessas atividades, no contexto da ação, reflexão e reflexão na ação, esteve sempre pautada de forma não arbitrária à estrutura cognitiva particular do educando.

A pesquisa demonstrou que a leitura consciente da realidade, prediz e importa no educando reconhecer-se como sujeito de si e de interligação com o outro, compreendendo a sua presença e o seu papel como um elemento de transformações, desde o seu entorno social. Da mesma forma, ficou explicitado que esse processo de conscientização deve ser continuamente estabelecido, de forma crítica e libertadora. Afinal, a disciplina de Fundamentos do Direito se conclui em um semestre, mas, essa perspectiva de despertar no educando a curiosidade epistemológica como um “continuum experiencial”, a partir da sua própria experiência curiosa, torna-se latente, à medida em que ele e o professor ousam realizar.

A autonomia é uma consequência da formação consciente e crítica do educando que perpassa pelos 4 (quatro) Cês desenvolvidos na pesquisa, tornando possível o diálogo como um encontro de humanização, que parte da experiência discente como proposta reflexiva da ação para uma compreensão crítica da realidade.

Na relação dialógica a pesquisa comprovou que ambos sujeitos (docente e discente) assumem na ação-mundo e mundo-ação, o *compartilhamento* de ações (o primeiro dos Cês). Por sua vez, o processo de continuidade na pesquisa, como um movimento de busca permanente, se insurge como um definidor para a sensação de um *contínuo experiencial* (o segundo dos Cês). Ao perceber-se independente e implicado, como resultado de sua *conscientização* dentro do processo de inserção no mundo, o educando materializa o terceiro dos Cês. Finalmente, ao se compatibilizar com a sua temática significativa como uma tomada

consciente do seu papel transformador, o educando atribui-se o contexto da solidariedade no agir e refletir, abrindo espaços para a *críticidade* no pensar-agir (o quarto dos Cês) num ato de autêntica autonomia ativa.

Ficou exposta na pesquisa que a realização das atividades, em práticas dialógicas, requer a aplicação de movimentos de liberdade e autonomia docente-discente no trato do conhecimento extraído da disciplina, que deve buscar sempre a apreensão social do real com o resgate da sua própria percepção. Na condição de pesquisador participante, confirmou-se ser possível captar a diversidade de olhares e de percepções trazidas pelo aluno sobre o mundo, a partir das atividades realizadas, num compartilhamento de curiosidades, angústias, incompletudes e experiências e, para isso, o caminho metodológico escolhido foi determinante.

Nas vivências docentes, desenvolvidas através das práticas dialógicas trabalhadas na disciplina de Fundamentos do Direito, comprovou-se, da mesma forma, que deve haver a convergência no envolvimento docente-discente para que a proposta de refletir-na-ação possa alcançar a criticidade que permita o questionamento do ato de conhecer-na-ação. No registro e interpretação dos fenômenos resultantes, ficou evidente que a prática problematizadora, de caráter reflexivo, embasada na individualidade das experiências cognitivas dos educandos e do educador, possibilitou o alcance do objetivo proposto, que foi o de buscar, numa interrelação dialógica docente-discente, a promoção de encontros entre experiências de vida que lhes são comuns com fins de potencializar a consciência crítica sobre aquelas mesmas experiências e deflagrar potenciais transformações.

O método de educação dialógica Freiriano propõe um estímulo ao pensamento crítico e reflexivo que favoreça a consciência intencionada do mundo e, ao direcioná-lo à prática trabalhada nas atividades da disciplina do curso de direito, conferiu-se que a intencionalidade compartilhada para a produção do conhecimento que emancipa o educando e, em especial, liberta o seu olhar reflexivo sobre as questões socioeconômicas, políticas e jurídicas decorrentes da leitura e compreensão dos fatos sociais inerentes à realidade.

No alcance dos resultados e da sua validação, o percurso metodológico adotado mostrou-se amplamente compatível com a necessidade de ampliar a percepção sobre o objeto pesquisado, nesse ponto a pesquisa-ação, desenvolvida para registro de informações e observações, possibilitou compreender sobre os variados aspectos decorrentes das interrelações dialógicas e da multiplicidade de fenômenos que foram potencializados durante o processo de construção das atividades, dentro e fora da sala de aula. A utilização do método observação participante foi igualmente determinante para a captação de sensações e significados nas narrativas e falas dos discentes, registradas e extraídas das atividades.

Através da prática das chamadas “pedagogias interativas”, utilizadas no desenvolvimento das atividades em sala de aula, foi possível ultrapassar os limites propostos pelos conteúdos elementares da disciplina para instigar o envolvimento docente-discente na construção intersubjetiva e compartilhada de saberes, mantendo-se os conceitos desenvolvidos na proposta dialógica Freireana, com a mediação por mídias, tais como, desenhos animados, áudios, curtas, animes, imagens e música para uma educação autêntica e autonomia criativa.

Comprovou-se que o verdadeiro protagonismo incita sensações e produz significados, atraindo seus atores ao grande desafio de transformar-se, superando as expectativas sobre acertos e erros que nos constroem permanentemente. Buscar o fazimento da atividade, produzir certezas e incertezas no resultado, colocar-se na ideia central da pesquisa, amadurecer-se nas posições e reflexões adotadas e, enfim, implicar-se em solidariedade, conhecimento e esperanças são as grandes riquezas das atividades produzidas através dos seus sujeitos cointencionados que são fundamentais para uma prática docente libertária.

Ficou evidente que não foi criado ou lançado um produto inédito para as práticas de ensino-aprendizagem, mas, na coleta dos registros dialógicos extraídos do dia a dia da prática docente-discente, especialmente na disciplina de Fundamentos do Direito, o ato de compreender o meu papel nesse processo e de colocar-me disponível ao exercício do diálogo nas minhas relações com os outros, fez-se único e primeiro. Esse permanente movimento em estado de inconclusão confirma ser a educação a verdadeira prática da liberdade e humanização.

Qual seria a ponte de interligação entre o docente e o discente em sala de aula que pode ser contributiva para humanizar o processo de ensino-aprendizagem? Sob quaisquer circunstâncias a pesquisa responde a esse questionamento, pois, a dialogicidade como um ato existencial é a essência da educação que se humaniza, ao humanizar. Afinal, “ninguém liberta ninguém”, as pessoas se libertam em comunhão, em colaboração e em cointencionalidade.

Nas atividades realizadas na disciplina de Fundamentos de Direito preponderam experiências estimuladoras em compartilhamento, com experiências respeitosas da liberdade e que imprimem no sujeito o senso de responsabilidade e de decisão, confirmando-se um esboço para uma pedagogia da autonomia.

Quão reflexiva essa interrelação poderia ser? Como a relação dialógica pode potencializar positivamente essa interferência do humano, do não-humano e dos outros humanos? Na pesquisa ficou evidente que o cultivo da curiosidade e da inteligência esperançosa nas práticas educativas, as alternativas e soluções para os problemas e situações do cotidiano devem ser objetos da percepção de vozes pensantes, estimuladas pela curiosidade “na” e “para” uma reflexão crítica (agir – refletir - reagir), aptas à interligação e ao envolvimento. O resultado

alcançado será sempre a percepção sobre ressignificações e rupturas e, ainda que não estimule a permanecer na busca, a sensação de perceber-se sujeito do seu próprio pensar sempre estará presente, pois, concebeu-se possível.

Foi destacado na pesquisa que os cursos de Direito sofrem críticas históricas sobre os modelos de ensino-aprendizagem adotados, pois, trazem conceitos elementares de um ensino tradicional, conservador e extremamente conexo ao positivismo, donde prevalece um processo de memorização de conteúdo que prenuncia a necessidade de uma reflexão mais aprofundada a respeito da formação acadêmica do bacharel do Direito.

Com base nas ações cointencionadas preditas e realizadas nas atividades da disciplina de Fundamentos do Direito, é possível afirmar que o cenário atual do ensino jurídico pode ser potencialmente favorável às mudanças advindas das práticas dialógicas formativas no processo de ensino-aprendizagem interativo. No olhar jurídico sobre a sociedade devem preponderar os elementos e práticas pedagógicas que consolidem uma formação verdadeiramente humanista, consciente e crítica do educado e que vai requerer a sua escuta solidária e reflexiva para a promoção de ações transformadoras e inclusivas. Como promover tais práticas no curso de direito, diante de um enraizado processo tradicionalista de ensino?

A pesquisa demonstrou que é possível a criação de espaços educativos para proporcionar uma abordagem crítica e dialógica nos cursos jurídicos, sob a perspectiva de uma educação libertadora, mediatizada pela leitura da realidade. Com a inserção de conteúdos interativos, a mediação por mídias, o uso da tecnologia digital e a prática da cointencionalidade no desenvolvimento compartilhado da produção de saberes, educando e educador tornam-se a potência de um mesmo ato, de uma mesma ação para uma reflexão consciente e transformadora.

A meta para um processo de humanização na vivência docente do curso de direito deve ser traçada a partir do respeito à experiência criativa do educando e da capacidade do educador em desenvolver uma postura ativa para a tomada de consciência do seu papel no processo de busca da aprendizagem significativa, exposta na percepção crítica da realidade.

A inserção de conteúdos significativos nas práticas de ensino-aprendizagem, conforme ficou demonstrado na pesquisa, contribui para a proposição de temas e possibilidades plurais de interpretações dos fenômenos consequentes. O protagonismo, quer seja, docente ou discente, exclusivamente, não favorece a ação educativa como um compromisso verdadeiro para a prática da liberdade, pois, essa requer a humanização de ambos (docente-discente) de forma contínua, compartilhada, consciente e crítica, como resultante de uma relação dialógica, interativa e existencial. É preciso comprometer-se como educador e estar apto à inconclusão permanente.

Promover a criação de espaços colaborativos, (co) criativos e reativos para que o educando possa desvelar os “para que serve”, “como se aplica”, “o que significa” e “qual a importância”, na pesquisa, confirmou ser a maior contribuição que a educação poderia pensar em promover, especialmente, quando o conhecimento circulante da cibercultura passou a ser, tão ou mais, interessante que os conteúdos de um programa escolar.

É ainda conclusivo que a experiência cognitiva deve virar curiosidade, e, por sua vez, a curiosidade deverá se transformar num caso prático e, esse caso prático irá se submeter a uma situação problematizadora que se tornará dramatização, tendo como consequência o pensar epistemológico. A disponibilidade para o diálogo abriu espaço para um maior e recíproco envolvimento dos atores nesse processo, pois, à medida que caminhávamos na disciplina, mantivemos a proposta de agir com liberdade para contribuir com a experiência formadora da autonomia do educando, centrado no protagonismo interativo, móvel e circulante.

Findo sem findar-me; encerro permanecendo; conscientizo-me, pois, existo; comprometo-me em liberdade; significo-me educador ao acreditar que educar é mais que um ato de coragem, é um ato de amor a si e ao outro; é resistir, é paulofreireanear em autêntica liberdade e humanização!

Sinto-me extremamente honrado, vivo e agradecido!

REFERÊNCIAS

A AGENDA 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Objetivo 4 – Educação de Qualidade. Disponível em: <<http://www.agenda2030.org.br/ods/4/>>. Acesso em: 06 nov. 2020.

A TÉCNICA DOS INCIDENTES CRÍTICOS. webQDA. 2017. Disponível em: <<https://www.webqda.net/a-tecnica-dos-incidentes-criticos/>>. Acesso em: 02 dez. 2021.

AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo; Cortez, 2011.

ALARCON, Eliane Bacelar. **A música brasileira como fonte histórica no ensino sobre a ditadura**. Caderno temático de história material didático (versão *online*). 2016. vol. II. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_hist_ufpr_elianebacelaralarcon.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Apresentação. (in) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. BACICH, Lilian; MORAN, José (org). Porto Alegre: Penso, 2018.

ALONSO, Marcelo. **Em que consiste o princípio da responsabilidade pessoal no direito penal?** JusBrasil. LFG. 2009. Disponível em: <<https://lfg.jusbrasil.com.br/noticias/2118340/em-que-consiste-o-principio-da-responsabilidade-pessoal-no-direito-penal-marcelo-alonso>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

ALVES, Mauricio Martins; AQUINO, Luiz Carlos Andrade de. O julgamento simulado e a produção de artigos de iniciação Científica como estratégias de ensino interdisciplinar e Contextualização social do direito. **Revista Univap**. v. 24. n. 45, Edição Especial. 2018. Disponível em: <<https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/2028/1478>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

AMADO, João. A investigação em educação e seus paradigmas. (in) AMADO, João (coord). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra (PT): Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

AMADO, João; CARDOSO, Ana Paula. A investigação-ação e suas modalidades. (in) AMADO, João (coord). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra (PT): Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

AMADO, João; OLIVEIRA, Albertina L. A técnica dos incidentes críticos. (in) AMADO, João (coord). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra (PT): Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

AMADO, João; SILVA, Luciano Campos. Os estudos etnográficos em contextos educativos. (In) AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra, PT: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

AMADO, João; VIEIRA, Cristina C. A validação da investigação qualitativa. (in) AMADO, João (coord). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra (PT): Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

ANGELO, Tiago. **ADPF 682** - OAB pede que abertura de novos cursos de Direito seja suspensa imediatamente. Consultor Jurídico. maio/2020. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2020-mai-08/oab-abertura-novos-cursos-direito-seja-suspensa>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

ANJOS, Juraci. **História da Axé Music: É o Tchan. A Tarde**. 2015. Disponível em: <https://atarde.uol.com.br/famosos/noticias/1656321-historia-da-axe-music-e-o-tchan>. Acesso em: 17 mar. 2021.

APRENDA A MEMORIZAR leis que vão te ajudar na prova da OAB. BLOGSARAIVAAPROVA. 2017. Disponível em: <<https://blog.saraivaaprova.com.br/aprenda-a-memorizar-leis-que-vaio-te-ajudar-na-prova-da-oab/>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. CAMARGO, Rosângela Batista de (trad). (in) BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFScar, 1998.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. TEOPISTO, Lúgia (trad.). Paralelo Editora Ltda: Lisboa (PT), 2003.

BARBOSA, Elane da Silva; CHAVES, Márcia Jaíne Campelo; TORRES, Maria Nahir Batista Ferreira; NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria. **Desenho animado como metodologia ativa e lúdica no processo de ensino-aprendizagem em enfermagem**. Educação: Teoria e Prática. Rio Claro. São Paulo. vol. 28. n.59. set-dez. 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12191/8700>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Educação para a formação de autores-cidadãos. (in) BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFScar, 1998.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. Abordagem multirreferencial e formação autoral. **Revista Observatório**. Palmas. v. 5. n. 1. jan-mar. 2019. Disponível em:
<<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/6462>>. Acesso em: 02 dez. 2021.

BAUMAN, Zygmunt; LEONCINI, Thomas. **Nascidos em tempos líquidos**: transformações no terceiro milênio. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BERARDI, Franco (Bifo). **A fábrica da infelicidade**: trabalho cognitivo e crise da new economy. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

BERARDI, Franco (Bifo). **Generación Post-Alfa**: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo. Buenos Aires: Tinta Limón, 2007.

BEZERRA, Juliana. **Milagre Econômico**. 2018. Disponível em:
<<https://www.todamateria.com.br/milagre-economico/>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

BORGES, Bruna. **Exame da OAB sofreu mudanças por causa do aumento de bacharéis**. Educação. UOL. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/08/15/exame-da-oab-sofreu-mudancas-por-causa-do-aumento-de-bachareis.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRANDÃO, Catarina. **A técnica dos incidentes críticos**. Out/2017. Disponível em:
<<https://www.webqda.net/a-tecnica-dos-incidentes-criticos/>>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRANDÃO, Lúcio. **A pedagogia crítica de Paulo Freire**. 2019. Disponível em:
<<https://comunidadeculturaearte.com/a-pedagogia-critica-de-paulo-freire/>>. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 1.386, de 28 de abril de 1854**. Dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos. Disponível em:
<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1386-28-abril-1854-590269-norma-pe.html>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. Disponível em:
<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911**. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 fev. 2020

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915**. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Estatuto das Universidades Brasileiras. Lei Francisco Campos. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-norma-pe.html>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895**. Reorganiza o ensino das Faculdades de Direito. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-314-30-outubro-1895-540752-norma-pl.html>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. **Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB)**. Disponível em: <<https://www.oab.org.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB). **Exame de Ordem – Histórico**. Disponível em: <<https://examedeorde.oab.org.br/Home/Historico>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). **Resolução Nº 125 de 29/11/2010**. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: <<https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/156>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). **Provimento Nº 144/2011**. Dispõe sobre o Exame de Ordem. Disponível em: <<https://www.oab.org.br/leisnormas/legislacao/provimentos/144-2011>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **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: 17 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139041-rces009-04&category_slug=janeiro-2020&Itemid=30192>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (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: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plataforma Sucupira**. Qualis. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/#>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Planalto. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Planalto. **Decreto nº 19.408 de 18 de novembro de 1930** (Revogado pelo Decreto nº 11, de 1991). Reorganiza a Corte de Apelação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/decreto/1930-1949/D19408.htm>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Planalto. **Lei de 11 de agosto de 1827**. Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994**. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8906.htm>. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. Planalto. **Lei 9.394, de 20 de outubro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº 1.232-H de 02/01/1891**. Aprova o regulamento das instituições de ensino jurídico dependentes do ministério da instrução pública. Disponível em: <<https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1891-01-02;1232-h>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TFDF). **Crime Doloso x Crime Culposos**. Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/crime-doloso-x-crime-culposos>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Sistema de Bibliotecas – SISBI. **SciELO**. Disponível em: <<https://www.bibliotecas.ufu.br/portal-da-pesquisa/base-de-dados/scielo>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO da UFPel. Pesquisa. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/search/search?simpleQuery=&searchField=query>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARVALHO, Raphael Franco Castelo Branco; CUNHA, Isaac Rodrigues. **Apontamentos históricos da crise do ensino jurídico brasileiro**. CONPEDI. 2014. Disponível em: <<http://publicadireito.com.br/publicacao/ufsc/livro.php?gt=137>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CAVAZZOLA JUNIOR, Cesar Augusto. **OAB requer ao MEC a suspensão de novos cursos jurídicos**. Jan/2019. Lócus. Disponível em: <<https://www.locusonline.com.br/2019/01/30/novos-cursos-juridicos/>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2013.

COELHO, Beatriz. **Você sabe como fazer o estado da arte de sua pesquisa científica?** 2021. Disponível em: <<https://blog.mettzer.com/estado-da-arte/>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

COMO FUNCIONA AS ASPAS na pesquisa do Google? Lógica Digital. Disponível em: <<https://www.logicadigital.com.br/pesquisa-do-google/>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CONCEIÇÃO, Caio Vinicius da; MORAES, Magali Aparecida Alves. Percepções de estudantes e professores sobre métodos ativos para a formação de médicos. **Revista Eletrônica de Educação**. v.15. 1-19. e3539015. jan./dez. 2021. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3539>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

COUTO, Edvaldo Souza. O pesquisador na cibercultura: nas tramas da rede, entre autorias coletivas e inovações científicas. (In) PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; ROSA Flávia (org.). **Produção e difusão de ciência na cibercultura**: narrativas em múltiplos olhares. Ilhéus, BA: Editus, 2018.

CRUZ, Eliana Alves. “**Mulata, analfa, postura de macaco**”: Racistas do Direito nunca foram punidos. 2018. Racismo ambiental. Disponível em: <<https://racismoambiental.net.br/2018/06/09/mulata-analfa-postura-de-macaco-racistas-do-direito-nunca-foram-punidos-ouca-musicas-de-2005/>>. Acesso em: 24 out. 2021

DAROS, Thuinie. Por que inovar na educação? (in) CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

DEBALD, Blasius. Ensino superior e aprendizagem ativa: da reprodução à construção de conhecimentos. (in) DEBALD, Blasius. **Metodologias Ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020.

DECRETO Nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <<http://www.zumbidospalmares.edu.br/pdf/legislacao-ensino-juridico.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

DEWEY, John (1859-1952). **Experiência e educação**. TEIXEIRA, Anísio (trad). São Paulo: Editora Nacional, 1971.

DISTRITO FEDERAL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT). **Lei Seca**. Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/lei-seca>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

EDUCAMAISBRASIL. Registro de DIREITO do Brasil/OAB. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/cursos-e-faculdades/direito/oab>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

EXAME DE ORDEM: 10 Dicas para memorizar. Dom Total. 2017. Disponível em: <<https://domtotal.com/blogs/carlos/872/2017/03/exame-de-ordem-10-dicas-para-memorizar/>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

FERRARI, Márcio. **Aristóteles, o defensor da instrução para a virtude**. Out/2008. Nova Escola. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1390/aristoteles-o-defensor-da-instrucao-para-a-virtude>>. Acesso em: 08 jul. 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Revisão & Sínteses**. Educ. Soc. 23 (79). Ago 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?lang=pt>>. Acesso em: 11 jun. 2021

FERREIRA, Robinalva; MOROSINI, Marília; CERDEIRA, Luisa. **Metodologias ativas: avanços e desafios na percepção de docentes universitários brasileiros e portugueses**. 2018. Disponível em: <<https://editora.pucrs.br/acessolivres/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/290.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. (in) FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o, p. 23.

FLORENCIO FILHO, Marco Aurélio Pinto; DENARDI, Eveline Gonçalves. A qualidade do ensino jurídico no Brasil: algumas transformações necessárias. **Revista do Direito**. Santa Cruz do Sul. v. 3. n. 56. p. 106-118. set/dez. 2018. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/228498569.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

FONSECA, Karla Haydê Oliveira da. Investigação – ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. **Revista Onis Ciência**. Braga, v.1, ano 1. n. 2, set/dez. 2012. Disponível em: <<https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

FRAZÃO, Dilva. **Domingos Fernandes Calabar**: militar brasileiro. 2017. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/domingos_fernandes_calabar/>. Acesso em: 15 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**: e outros escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na Cidade de São Paulo. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019h.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. São Paulo: Terra e Paz, 2020p.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 43. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso**: América Latina e educação popular. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2018o.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da Solidariedade**. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018s.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Hyndara. **Brasil tem mais de 1.500 cursos de Direito, mas só 232 têm desempenho satisfatório**. Exame da Ordem em Números. 2020. Disponível em: <<https://www.jota.info/carreira/brasil-tem-mais-de-1-500-cursos-de-direito-mas-so-232-tem-desempenho-satisfatorio-14042020>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FRITZEN, Maristela Pereira. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. (in) FRITZEN, Maristela Pereira; LUCENA, Maria Inês Probst. **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: EDIFURB, 2012.

FULLER, Lon L. **O caso dos exploradores de cavernas**. GAMA, Ricardo Rodrigues (trad). Russel Editores: Campinas/São Paulo, 2013.

GEICS - Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade, que é composto por pessoas que têm produzido na área de formação de professores e sobre o uso de diferentes linguagens e recursos na prática docente. Disponível em: <<https://www.geics.com.br/quarentena-covid19>>. Acesso em: 28 set. 2020.

GIROUX, Henry A. **Los profesores como intelectuales**: hacia una pedagogia crítica del aprendizaje. 7. ed. Madrid: Ediciones Pai dós Ibérica, 1997.

GORI, Renata Machado de Assis. **Observação participativa e pesquisa-ação**: aplicações na pesquisa e no contexto educacional. Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás. vol I. n.2. jan/jul/2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20329/19142>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

HAMZE, Amelia. **Escola nova e o movimento de renovação do ensino**. Brasil Escola. 2021. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm>. Acesso em: 17 mar. 2021.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HIGASHI, Priscilla; PEREIRA, Silvine Galvan. Estudo prévio: sala de aula invertida. (in) **Metodologias Ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno. DEBALD, Blasius. Porto Alegre: Penso, 2020.

INSTRUÇÃO NORMATIVA nº 1/2008. (DJ, 06.02.2009, p.139). Regulamenta e consolida, no âmbito da Ordem dos Advogados do Brasil, os procedimentos e critérios para manifestação da Comissão Nacional de Ensino Jurídico acerca de autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento e aumento de vagas para o curso de graduação em Direito, considerando o Decreto n. 5.773/2006 e as Portarias Normativas MEC ns. 40/2007 e 1.874/2005. <<http://www.zumbidospalmares.edu.br/pdf/legislacao-ensino-juridico.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

JACOB, Muriel Amaral; SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. Os reflexos da qualidade do ensino jurídico pelo exame da Ordem dos Advogados do Brasil. **Ciências Sociais Aplicadas em Revista**. UNIOESTE/MCR. v. 13. n. 24. 2013. p. 155 a 173. ISSN 1679-348X. Disponível em: <<https://www.denem.org.br/wp-content/uploads/2020/11/OS-REFLEXOS-DA-QUALIDADE-DO-ENSINO-JURIDICO-PELO-EXAME.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2021

JOAQUIM DOS SANTOS, João Victor; QUIRINO, Márcio César de Oliveira; AZEVEDO, Yuri Gomes Paiva; ARAUJO, Aneide Oliveira. **O uso do case-based learning como metodologia ativa**: a experiência da Aplicação em uma turma de mestrado em contabilidade. 2017. Disponível em: <<http://login.semead.com.br/20semead/arquivos/460.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2020.

JOSSO, Marie Christine. **As figuras de ligação nos relatos de formação**: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. Educação e Pesquisa. [online]. 2006, vol.32, n.2. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a12v32n2.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

KOCHHANN, Luiz Eduardo. **Propostas para abertura de cursos de Direito EAD estão paradas há 11 anos no MEC**. Disponível em:

<<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/propostas-cursos-direito-ead-2020/>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

KOMETANI, Pâmela. **Concursos previstos para 2017 devem oferecer 19,1 mil vagas em estados e prefeituras**. G1 Economia. Disponível em: <://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/com-concursos-federais-suspensos-estados-e-prefeituras-devem-oferecer-191-mil-vagas.ghtml>>. Acesso em 20 fev. 2021.

LAMACHIA, Claudio. **Serviços/OAB recomenda**. OAB – Conselho Federal. Gestão 2016-2019. Disponível em: <<https://www.oab.org.br/servicos/oabrecomenda>>. Acesso em: 09 fev. 2020.

L., Andrei. **Google Acadêmico: O Que É e Como Usar a Plataforma de Literatura Acadêmica**. 2020. Hostinger Tutoriais. Disponível em: <<https://www.hostinger.com.br/tutoriais/google-academico>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? (In) PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN; Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Danilo Pereira Lima; NEVES, Isadora. **Ensino jurídico deve assumir compromisso com a defesa do Estado de Direito**. Consultor Jurídico. 2018. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2018-mai-26/diario-classe-compromisso-ensino-juridico-defesa-estado-direito>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

LINHARES, Ronaldo Nunes; CHAGAS, Alexandre M. Aprendizagem no ciberespaço: por uma pedagogia da comunicação em uma educação mestiça. PORTO, Cristiane; MOREIRA, J. Antônio. **Educação no ciberespaço: novas configurações, convergências e conexões**. Aracaju: EDUNIT, 2017.

LOMBA, Gabriel Grein. **Estrutura organizacional da OAB**. 2020. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/83076/estrutura-organizacional-da-oab>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MANUAL DO PROFESSOR SAGAH - Face Alfor. 2019. Disponível em: <<https://feap.edu.br/wp-content/uploads/2019/03/Manual-do-Professor-SAGAH.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2021.

MÁRTIN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; MELO, Dafne (trad). São Paulo; Contexto, 2014.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigues. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. 2003. Disponível em: <<https://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

MELO, Joffre. **OAB ressalta nova matriz curricular do curso de direito**. Disponível em: <<https://portalexamedeordem.com.br/nova-matriz-curricular-do-curso-de-direito/>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete competência**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/competencia/>>. Acesso em 25 abr. 2021.

MORAES, Patrícia Regina de; SOUZA, Indira Coelho de; PINTO, Denise Almada de Oliveira; ESTEVAM, Sebastião José; LIMA, Alessandra da Silva. O Ensino Jurídico no Brasil. **Revista Eletrônica Unifia**. 2014. Disponível em: <http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/direito_foco/artigos/ano2014/ensino_juridico.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. (In) BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. 2.ed. 4 reimp. São Paulo: Editora Centauro. 2016.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre. v. 5. n. 2. p. 154-164. jul.-dez. 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br>>. Acesso em: 03 jul. 2021.

MOTA, Ana Rita; WERNER DA ROSA, C. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. v. 25 n. 2. 2018. **Revista Espaço Pedagógico**. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8161>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MOTA, Marlton Fontes; SANTANA, Alicia Macedo; GOIS, Letícia Barbosa. **A resignificação das práticas de ensino para o diálogo crítico e autonomia no ambiente digital**. n.10. 2021. Anais SIMEDUC. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/14770>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

MUSSE, Luciana Barbosa; FILHO, Roberto Freitas. **Docência em Direito no Brasil: uma carreira profissional?** Revista Jurídica da Presidência Brasília. v. 17. n. 111. Fev/maio 2015. Disponível em: <<https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/1112>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

NADER, Paulo. **Introdução ao Estudo do Direito**. 34. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

O WEBQDA. 2017. Disponível em: <<https://www.webqda.net/o-webqda/>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

OAB APRESENTA AO MEC proposta para aprimoramento do ensino jurídico. Gen Jurídico. 2014. Disponível em: <<http://genjuridico.com.br/2014/02/18/oab-apresenta-proposta-para-aprimoramento-do-ensino-juridico-ao-mec/>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

OLIVEIRA, Aldeni Melo de; GEREVINI, Alessandra Mocellin; STOHSCHOEN, Andreia Aparecida Guimarães. **Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica**. v. 10. n. 22. 2017. maio-agosto. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6429>>. Acesso em: 02 dez. 2021.

OLIVEIRA, Emerson Ademir Borges de; SERVA, Fernanda Mesquita Serva; DIAS, Jefferson Aparecido Dias. Aprendizagem cooperativa, disposição física e metodologia no ensino jurídico. **Revista de Direito Brasileira**. São Paulo, SP. v. 2. n. 8. p. 326-340. Set./Dez. 2018. Disponível em: <<https://www.indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/4494/4252>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

OLIVEIRA, Maria Marly. Círculo hermenêutico-dialético como carro chefe da metodologia interativa e ferramenta para a sequência didática interativa. In: COSTA, A. P; SOUZA, F. N.; SOUZA, Dayse Neri de. (Org.). **Investigação Qualitativa: Inovação, dilemas e desafios**. Aveiro: Ludomedia, 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Metodologia Interativa: um processo hermenêutico dialético**. Interfaces Brasil/Canadá. Porto Alegre. v.1. n.1. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6284/4372>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

OLIVEIRA, Sandra. Modos de ser estudante e as pedagogias ativas: autonomia e aprendizagem na experiência do indivíduo livre. (in) **Metodologias Ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno**. DEBALD, Blasius. Porto Alegre: Penso, 2020.

O QUE É APRENDIZAGEM INTERATIVA e como aplicar na sua escola. PROVI. Fev.2021. Disponível em: <<https://blog.provi.com.br/educacao/o-que-e-aprendizagem-interativa-e-como-aplicar-na-sua-escola/>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. OAB publica hoje novas diretrizes para o Exame de Ordem em todo o Brasil. Provimento n.º 136/2009. Estabelece normas e diretrizes do Exame de Ordem. Notícias. 2009. Disponível em: <<https://www.oab.org.br/noticia/18425/oab-publica-hoje-novas-diretrizes-para-o-exame-de-ordem-em-todo-o-brasil>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

PEREIRA, Flávia Souza Máximo; SILVA, Flávia Coelho Augusto. Teoria e prática no ensino jurídico: diálogo entre decolonidade do saber e pedagogia da libertação de Paulo Freire e Bell Hooks. **Revista de Direito da Faculdade Guanambi**. v. 6. n. 01. jan./jun. 2019. Disponível em: <<http://revistas.faculdadeguanambi.edu.br/index.php/Revistadedireito/article/view/236/129>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PERUZZO, Círcia Maria Krohling. **Da observação participante à pesquisa-ação em comunicação**: pressupostos epistemológicos e metodológicos* II Colóquio Brasil-Itália de Ciências da Comunicação. 2003. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_coloquio_peruzzo.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

PINHO, Humberto Dalla Bernardina de. **Manual do Direito Processual Civil Contemporâneo**. 2. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PUREZA, Diego Luiz Victório. **A formação dos docentes universitários do curso de Direito e a pós-graduação lato sensu**. Juscom.br. 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: 17 fev. 2021.

QUESTIONPRO. Pergunta sobre gênero: como fazê-la em uma pesquisa? 2020. Disponível em: <<https://www.questionpro.com/blog/pt-br/pergunta-sobre-genero/>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

RANGEL, Tauã Lima Verdan Rangel; FERREIRA, Oswaldo Moreira. Um repensar do ensino jurídico a partir do protagonismo dos discentes: a reestruturação da tradicional aula expositiva nos cursos jurídicos. **Revista Científica Inter Science Place**. vol 12. N. 01. art. 4. Jan/Mar 2017. Disponível em: <www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/627>. Acesso em: 29 jun. 2020.

RESOLUÇÃO DE QUESTÕES da OAB. Blog Exame de Ordem. 2017. Disponível em: <<https://blogexamedeordem.com.br/resolucao-de-questoes-da-oab/>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Museu da Justiça** - Centro Cultural do Poder Judiciário – CCMJ. Museusbr. Disponível em: <<http://museus.cultura.gov.br/espaco/6247/#/tab=tab-mais>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

RIO DE JANEIRO. Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (TJRJ). **Cadernos de Exposições** – Museu da Justiça. 2011. Disponível em: <<http://ccmj.tjrj.jus.br/documents/5989760/6464634/caderno-expo-2.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas; THERRIEN, Jacques; FALCÃO, Giovana Maria Belém; GRANGEIRO, Manuela Fonseca. **Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade**. Caderno de Pesquisa. v. 46. n. 162. Out/dez. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-00966.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; OLIVEIRA, Amanda Muniz. A liberdade acadêmica no direito brasileiro: Fundamentos e abrangência. **Revista Opinião Jurídica**. Fortaleza. ano 17. n. 25. p.158-176. maio/ago. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unichristus.edu.br/opiniaojuridica/article/view/2315>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SANTANA, Alícia Macedo; GOIS, Letícia Barbosa de Gois; MOTA, Marlton Fontes; FERREIRA, Clécia Lima. A influência da mídia na educação: análise a partir da perspectiva do ensino-aprendizagem no mundo ciber. **Interfaces Científicas**. Aracaju. v.10.n.2. p. 140 – 153. Número Temático. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8755/4326>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

SANTOS, Ana Luiza Rocha Melo; GONÇALVES, Patrícia Antunes. **A influência da OAB no ensino jurídico no Brasil**. Rev. Curso Dir. UNIFOR. v. 4. n. 2. p. 01-21. jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.uniformg.edu.br:21011/ojs/index.php/cursodireitouniformg/article/view/194>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

SANTOS, Luiz Carlos Pereira Santos; SANTOS, Eline Alves Santos; BITENCOURT, Daniela Venceslau; SANTANA, Luzinete Santos Santana. A dialética racional na relação prática educativa em um ambiente de intervenção escolar. **Interfaces Científicas**. Aracaju. v.10. n.3. p. 119 – 132. Publicação Contínua. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/6030>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

SÃO PAULO. Faculdade Zumbi dos Palmares (FAZP). **Portaria nº 1.874, de 2 de junho de 2005**. (DOU, 03.06.2005, p. 103, S.1). Disponível em:

<<http://www.zumbidospalmares.edu.br/pdf/legislacao-ensino-juridico.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

SÃO PAULO. Faculdade Zumbi dos Palmares (FAZP). **Portaria nº 05/1995**. Dispõe sobre os critérios e procedimentos para a manifestação da OAB nos pedidos de criação e reconhecimento de cursos jurídicos. Disponível em: Disponível em: <<http://www.zumbidospalmares.edu.br/pdf/legislacao-ensino-juridico.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

SÃO PAULO. Faculdade Zumbi dos Palmares (FAZP). **Portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007**. (DOU Nº 239, 13.12.2007, S. 1, p. 39/43). Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Disponível em: <<http://www.zumbidospalmares.edu.br/pdf/legislacao-ensino-juridico.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

SÃO PAULO. Faculdade Zumbi dos Palmares (FAZP). **Portaria nº 147, de 02 de fevereiro de 2007**. (DOU, 05.02.2007, p.3, S.1). Dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em direito e medicina, para os fins do disposto no art. 31, §1º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Disponível em: <<http://www.zumbidospalmares.edu.br/pdf/legislacao-ensino-juridico.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEBASTIAN, Victor. **Google Meet: entenda como funciona e a importância para equipes digitais**. QiNetwork. Abril/2020. Disponível em: <<https://www.qinetwork.com.br/google-meet-entenda-como-funciona/>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SIGNIFICADO DE MNEMÔNICO. Significados. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/menmonico/>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos**. IV Encontro de Pesquisa em Administração e Contabilidade. Nov/2013. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ129.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2021

SILVA, Andressa Lima da Silva; MATIAS, Juliana Cândido Matias; BARROS, Josemir Almeida. **Pesquisa em Educação por meio da pesquisa-ação**. Rev. Eletrônica Pesquiseduca. v.13. n. 30, p.498. maio-ago. 2021.

SILVA, Sabrina Jiukoski da. **Para uma cultura do consenso: a necessária reforma nos cursos de direito**. Rev. do Cejur: Prestação Jurisdicional, Florianópolis. v.7 n.1. janeiro-

dezembro. 2019. Disponível em: <<https://revistadocejur.tjsc.jus.br/cejur/article/view/323/170>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUSA, Rafaela. **Pré-sal no Brasil**. Mundo em Educação. Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/presal-no-brasil.htm>>. Acesso em: 29 fev. 2022.

SUPER CHOQUE é vítima de racismo. YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yx5ZnLSKFKU&t=78s>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SZKLAROWSKY, Leon Frejda. **Exame de Ordem - A quem interessa sua extinção?** Migalhas. 2008. Disponível em: <<https://migalhas.uol.com.br/depeso/52509/exame-de-ordem--a-quem-interessa-sua-extincao>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

TALBERT, R. **Guia para utilização da aprendizagem invertida no ensino superior**. Porto Alegre: Penso, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

TASSIGNY, Monica Mota; PELLEGRINI, Bruna Lustosa. **Educação jurídica “oabetizada”**: os reflexos do ensino juspositivista para a formação do advogado no Brasil. *Quaestio Iuris*. vol. 11, nº. 04, Rio de Janeiro, 2018. pp. 2420-2444. DOI: 10.12957/rqi.2018.31549. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/31549>>. Acesso em 19 jan. 2021.

TORQUES, Ricardo. **Estatísticas completas do Exame de Ordem da OAB** (atualizado). Estratégia Concursos Públicos. abril/2020. Disponível em: <<https://www.estrategiaconcursos.com.br/blog/estatisticas-exame-de-ordem/#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20documento,e%20380.997%20inscritos%20por%20ano.>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

UNIVERSIDADES. **Brasil tem mais cursos de Direito do que todos os outros países do mundo juntos**. Guia do Estudante. 2017. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/brasil-tem-mais-cursos-de-direito-do-que-todos-os-outros-paises-do-mundo-juntos/>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

VALENTE, José armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. (in) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. BACICH, Lilian; MORAN, José (org). Porto Alegre: Penso, 2018.

VICENTINI, Dayanne; VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. **A Pedagogia crítica no Brasil**: a perspectiva de Paulo Freire. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/PERSPECTIVAS%20FILOSOFICAS/A%20PEDAGOGIA%20CRITICA%20NO%20BRASIL%20A%20PERSPECTIVA%20DE%20PAULO%20FREIRE.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

VIEGAS, Amanda. **Ensino híbrido**: o que é e como implementar na escola. Plataforma Educacional – PAR. 2020. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/ensino-hibrido/>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

VIEIRA, Marili Moreira da Silva; LOPES, Ana Lucia de Souza. **Quarentena Covid19**: percepção de alunos sobre sua aprendizagem. São Paulo: Ed. dos Autores, 2020. [Livro eletrônico].

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. TEIXEIRA, Anísio Teixeira; ROMÃO. José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (E-book)

ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Questionário "Percepção do(a) discente sobre a Medida de Eficiência" 202____

Tema: O uso da música e do desenho animado no aprendizado da Disciplina Fundamentos do Direito - Curso de Direito Universidade Tiradentes

***Obrigatório**

Objetivo da Pesquisa: A avaliação do(a) discente sobre o uso de metodologias ativas* na disciplina de Fundamentos do Direito, retratadas através da aplicação de desenhos animados e letras de músicas nas Medidas de Eficiência (atividades avaliativas integrantes do Curso).

(*) na metodologia ativa, o aluno é personagem principal e o maior responsável pelo processo de aprendizado, o objetivo desse modelo de ensino é incentivar que a comunidade acadêmica desenvolva a capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa. (OLIVEIRA PINTO, Diego de. Metodologias Ativas de Aprendizagem: o que são e como aplicá-las. Disponível em: <<https://blog.jyceum.com.br/metodologias-ativas-de-aprendizagem/>>. Acesso em 10 jul. 2020).

1. Nome *

2. E-mail *

3. Matrícula *

4. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino
 Não-binário

5. Faixa Etária (em anos) *

Marcar apenas uma oval.

- até 20
 de 21 a 30
 de 31 a 40
 de 41 a 50
 acima de 50

6. Formação Profissional *

Marcar apenas uma oval.

- Nível Superior Completo
- Nível Superior em Andamento

Favor responder o QUESTIONÁRIO abaixo considerando sua percepção ou opinião quanto às afirmativas apresentadas, marcando o número que corresponda ao seu grau de concordância.

1 - Discordo totalmente 2 - Discordo parcialmente 3 - Indiferente
4 - Concordo Parcialmente 5 - Concordo totalmente

7. 1 - A realização de atividade prática na Medida de Eficiência (ME) possibilita a fixação do conteúdo aprendido na Disciplina de Fundamentos do Direito. *

Marcar apenas uma oval.

- Grau 1 - Discordo Totalmente
- Grau 2 - Discordo Parcialmente
- Grau 3 - Indiferente
- Grau 4 - Concordo Parcialmente
- Grau 5 - Concordo Totalmente

8. 2 - O uso de desenhos animados e músicas nas Medidas de Eficiência da disciplina de Fundamentos do Direito ministrada pelo entrevistador proporciona uma melhor compreensão do conteúdo da disciplina. *

Marcar apenas uma oval.

- Grau 1 - Discordo Totalmente
- Grau 2 - Discordo Parcialmente
- Grau 3 - Indiferente
- Grau 4 - Concordo Parcialmente
- Grau 5 - Concordo Totalmente

9. 3 - A contextualização da atividade de Medida de Eficiência retratada pelo(a) aluno(a) através da apresentação de desenhos animados e de músicas promove uma aprendizagem ativa e autônoma frente aos problemas do cotidiano da sociedade. *

Marcar apenas uma oval.

- Grau 1 - Discordo Totalmente
- Grau 2 - Discordo Parcialmente
- Grau 3 - Indiferente
- Grau 4 - Concordo Parcialmente
- Grau 5 - Concordo Totalmente

10. 4 - É possível identificar a materialização do fato social e do fato jurídico nas animações contidas nos desenhos e nas letras das músicas apresentadas pelo(a) discente nas Medidas de Eficiência da disciplina Fundamentos do Direito ministrada pelo professor entrevistador. *

Marcar apenas uma oval.

- Grau 1 - Discordo Totalmente
- Grau 2 - Discordo Parcialmente
- Grau 3 - Indiferente
- Grau 4 - Concordo Parcialmente
- Grau 5 - Concordo Totalmente