

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA

**METODOLOGIAS ATIVAS COM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS DE DIREITO
DE ALAGOAS**

MACEIÓ-AL
2020

DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA

**METODOLOGIAS ATIVAS COM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS DE DIREITO
DE ALAGOAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito parcial para a concessão do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação.

Grupo de Pesquisa: Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e a Distância Online (TICFORPROD).

Orientador: Prof. Dr. Luis Paulo Leopoldo Mercado

Maceió -AL
2020

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale CRB4 - 661

A447m Almeida, Douglas Vieira de.
Metodologias ativas com tecnologias da informação e comunicação como práticas pedagógicas nos cursos de Direito de Alagoas / Douglas Vieira de Almeida. – 2020.
200 f. : il.

Orientador: Luis Paulo Leopoldo Mercado.
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 153-164.
Apêndices: f. 165-177.
Anexos: f. 178-200.

1. Ensino superior 2. Ensino do direito. 3. Formação docente. 4. Metodologias Ativas. 5. Tecnologias da Informação e da Comunicação. 6. Práticas Pedagógicas.
I. Título.

CDU: 378.046.2



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

METODOLOGIAS ATIVAS COM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA
COMUNICAÇÃO COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS DE
DIREITO DE ALAGOAS

DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 02 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. LUIS PAULO LEOPOLDO MERCADO (UFAL)
Orientador

Prof.ª. Dr.ª. EDNA CRISTINA DO PRADO (UFAL)
Examinadora Interna

Prof. Dr. FERNANDO SERGIO TENORIO DE AMORIM (CESMAC)
Examinador Externo

Às minhas três preciosidades da vida: minha mãe Luciene, que cuidou dos meus primeiros passos; minha esposa Lidiane, com quem divido a vida; e a minha filha Lara, que é fruto do nosso amor.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, quero agradecer a Deus, que meu deus o dom da vida e, a cada dia, me dá mais oportunidades para prosseguir nesse mundo de tantas dificuldades, presenteando-me com a sabedoria e com as pessoas que tornam a minha vida mais especial, além de mostrar que há tempo para tudo. Se cheguei até aqui, foi por sua permissão. Então agradeço a Ele, que nunca me deixou desistir e sempre falou comigo assim: mesmo que seja difícil, não pare, pois Eu te chamei para viver coisas maiores. Eu estou te vendo! Te adoro, Senhor!

Aos meus pais, Carlos Alberto (*in memoriam*) e Luciene Vieira, que, mesmo com todas as dificuldades que a vida nos pregou e com suas limitações, sempre me mostraram o poder que tem a educação: ao meu pai o agradecimento por ter contribuído com o início do meu sonho, e à minha mãe por tudo que me ensina até hoje.

À minha amiga, namorada, noiva e esposa, Lidiane. Como é bom receber o seu amor de graça, como é bom tê-la em minha vida. Obrigado por me entender sempre e por ter paciência comigo, e o mais importante: por ter me ajudado a chegar até aqui, por sua compreensão e acolhimento nas horas que mais precisei e por cuidar tão bem da nossa maior riqueza, Lara. Você me completa, te amo!

À minha cunhada, Cícera, na verdade “Neta”, a irmã que ganhei ao me casar, que tanto nos ajuda em oração e compartilha conosco o amor pela nossa Larinha, além de fazer parte da minha vida e contribuir com os toques especiais que só ela sabe. Te amo, cunhada!

Aos meus familiares, sem exceção, mas com destaque às pessoas que contribuíram com a minha educação, as minhas tias de sangue e de coração, que me ajudaram nos meus primeiros passos, Paula, Eliane e Conceição. A todos os meus irmãos e sobrinhos, e à minha amiga/irmã que a vida me deu, Paula Falcão, que sempre acreditou em mim e divide comigo e minha família vários momentos da vida.

Ao meu amigo e diretor Aurélio Lisboa, por partilhar as experiências de vida e pelas contribuições na minha jornada acadêmica, e a todos os professores que fazem comigo a faculdade Fama, que sempre torceram para que eu chegasse até aqui. #amelhorequipe.

Às minhas amigas, que muito contribuíram para que eu chegasse até aqui, sempre me dando forças, contribuindo com o meu trabalho, desde o projeto e a escolha do tema, até as orientações da escrita científica e as etapas da seleção. Ana Luiza Fireman, Carla Priscilla Cordeiro e Lillian Franciele. Muito obrigado!

Ao meu orientador, Professor Doutor Luis Paulo Leopoldo Mercado, por ter acreditado em mim, no meu projeto e por me ensinar a cada dia a me tornar um pesquisador e um ser

humano melhor. Obrigado pela dedicação, pela paciência, por sempre estar disponível e por sempre me transmitir conhecimentos inesgotáveis, fazendo com que eu acredite cada vez mais na força de um professor. Sua paixão pelo que faz é vista por todos. A você, meu orientador, meu professor e o amigo que Deus me presenteou, meu muito obrigado!

Aos meus amigos que o mestrado me deu, Vera, Mayara, Andresso e “Friends Sapiência”: Júlio, Sara e Isis. Como é bom compartilhar a vida de pesquisador com vocês! Obrigado por estarem sempre comigo e por eu poder sempre contar com vocês, afinal de contas, somos da mesma linha de pesquisa e não iremos parar por aqui. Amo muito vocês!

Aos amigos mestrandos da turma de 2019, pela brilhante trajetória de todos vocês e por serem guerreiros, que, mesmo diante das adversidades da vida, estão firmes e dispostos a enfrentar tudo pelos seus sonhos.

À coordenação do PPGE da UFAL, professores Fernando Pimentel e Walter Matias, pela dedicação em trazer melhorias para o programa e sempre estarem à disposição. Agradeço também aos diretores do Centro de Educação (CEDU).

Aos professores do PPGE da UFAL, em especial às professoras Edna Prado e Cleide Jane de Sá, pela troca de experiências e por nos mostrar o verdadeiro papel de professor, de mediador, colocando-nos sempre como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

À minha banca examinadora, Professor Doutor Fernando Amorim e Professora Doutora Edna Prado, pelas ricas contribuições, observações e por compartilharem as experiências que só vêm somar com a minha pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, participam ou participaram da minha trajetória acadêmica e de vida, por estarem ao meu lado e por contribuírem com o meu desenvolvimento como pesquisador e como ser humano. Muito obrigado!

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender as contribuições que as metodologias ativas trazem para o estudante de Direito durante o processo de formação e de que modo são aplicadas nesse curso. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Direito apontam exigências para as instituições de ensino superior (IES) traçarem o novo perfil do egresso, preocupando-se tanto com a formação docente quanto com as competências e como esse profissional precisa se preparar e adequar suas aulas sob a perspectiva das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Além disso, foram elencados tipos de metodologias ativas com TIC como estratégias didáticas no ensino superior, buscando identificá-las nos cursos de Direito de Alagoas e de que maneira os professores estão sendo capacitados para utilizá-las em sala de aula. Para isso, contamos com uma abordagem qualitativa, com estudo de caso e pesquisa documental, através da análise dos Projetos Pedagógicos de quatro cursos de Direito de Alagoas, normas como as DCN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e as Propostas para o Aprimoramento do Marco Regulatório do Ensino Jurídico que demonstram a importância das TIC durante o processo de formação dos graduandos. Nesse sentido, houve aplicação de questionários com os professores e entrevistas com os coordenadores dos cursos selecionados. Os dados analisados serviram para esclarecer as possíveis contribuições que o estudante de Direito pode e precisa ter a partir da utilização das metodologias ativas pelo professor, gerando nesse estudante uma maior autonomia para torná-lo um profissional capaz de resolver problemas que a sociedade de hoje exige, com senso crítico e de forma mais reflexiva.

Palavras-chave: Ensino Jurídico; Formação Docente; Metodologias Ativas; TIC; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This research sought to understand the contributions that active methodologies bring to the law student during the training process and how they are applied in this course. The National Curricular Guidelines (NCG) of the Law course indicate requirements for higher education institutions (HEI) to outline the new profile of the graduate, being concerned with both teacher training and skills and how this professional needs to prepare and adapt their classes from the perspective of information and communication technologies (ICT). In addition, types of active methodologies with ICT were listed as didactic strategies in higher education, seeking to identify them in law courses in Alagoas and how teachers are being trained to use them in the classroom. For that, we count on a qualitative approach, with case study and documentary research, through the analysis of the Pedagogical Projects of four courses of Law of Alagoas, norms like the NCG, Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN, 1996) and the Proposals for the Improvement of the Legal Education Regulatory Framework that demonstrate the importance of ICT during the process of graduating students. In this sense, questionnaires were applied with the teachers and interviews with the coordinators of the selected courses. The analyzed data served to clarify the possible contributions that the law student can and needs to have from the use of active methodologies by the teacher, generating in this student greater autonomy to make him a professional capable of solving problems that today's society demands, with a critical sense and in a more reflective way.

Keywords: Legal Education; Teacher Education; Active Methodologies; ICT; Pedagogical Practices.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Metodologias ativas conhecidas pelos professores	119
Gráfico 2: Metodologias ativas aplicadas pelos professores	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Exemplos de Metodologias Ativas no Ensino Superior	59
Quadro 2: Categorias e subcategorias de análise.....	90
Quadro 3: Histórico dos índices do Curso de Direito da Ufal.....	92
Quadro 4: Histórico dos Índices do Curso de Direito do Cesmac.....	97
Quadro 5: Histórico dos Índices do Curso de Direito do Unit	99
Quadro 6: Disciplinas com maior facilidade para o uso das metodologias ativas	136
Quadro 7: Conteúdos com maior facilidade para o uso das metodologias ativas	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Percentual de Participação dos Professores por IES	109
Tabela 2: Disciplinas que os professores lecionam ou lecionaram no curso de Direito	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CC	Conceito de Curso
CEDU	Centro de Educação
CEE/AL	Conselho Estadual de Educação de Alagoas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CESMAC	Centro Universitário CESMAC
CI	Conceito Institucional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEJ	Comissão Nacional de Educação Jurídica
CONPEDI	Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito
COVID	Coronavirus Disease
CPC	Conceito Preliminar de Curso
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DGBL	Digital Game Based Learning
EaD	Educação a Distância
E-MEC	Sistema de Regulação do Ensino Superior
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EMAJ	Escritório Modelo de Assistência Jurídica
FEJAL	Fundação Educacional Jayme de Altavila
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
GV-GO	Grupo de Verbalização – Grupo de Observação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NPJ	Núcleo de Práticas Jurídicas
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PBL	Problem Based Learning
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PJE	Processo Judicial Eletrônico
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
RPG	Roling Play Games
SAI	Sala de Aula Invertida
SERES	Secretaria de Regulação e Suspensão da Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TC	Trabalho de Curso
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TICFORPROD	Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e a Distância Online
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UNIT	Centro Universitário Tiradentes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO JURÍDICO	23
2.1	Normas Gerais sobre Docência para o Ensino Superior Previstas na Ordem Constitucional	23
2.2	Estudo das DCN para o Curso de Direito	27
2.3	Propostas para o Aprimoramento do Marco Regulatório do Ensino Jurídico	32
2.4	Competências e Saberes para a Formação Jurídica	36
2.5	Habilidades e Competências Pedagógicas Necessárias ao Professor em Sala de Aula	38
2.6	Formação dos Professores do Ensino Jurídico para a Utilização das TIC	45
3	METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR	53
3.1	Características das Metodologias Ativas	53
3.2	Possibilidades de Utilização das Metodologias Ativas no Ensino Superior	57
3.3	Estratégias Didáticas no Ensino jurídico	65
3.3.1	Sala de aula invertida.....	66
3.3.2	Método de caso	68
3.3.3	Aprendizagem baseada em problemas.....	71
3.3.4	Visita técnica.....	75
3.3.5	Júri simulado.....	77
3.3.6	Seminários	78
3.3.7	Aprendizagem através de games/jogos.....	80
4	METODOLOGIA	85
4.1	Tipo de Pesquisa	85
4.2	Abordagem da Pesquisa	85
4.3	Participantes e Local da Pesquisa	86
4.4	Coleta de Dados	88
4.5	Análise dos Dados	89
5	AS METODOLOGIAS ATIVAS NOS CURSOS JURÍDICOS DE ALAGOAS: ESTUDO DE CASOS	92
5.1	Contextualização dos Cursos de Direito Pesquisados a Partir dos PPC Analisados	92
5.1.1	Universidade Federal de Alagoas	92
5.1.2	Universidade Estadual de Alagoas	95

5.1.3	Centro Universitário Cesmac.....	97
5.1.4	Centro Universitário Tiradentes.....	99
5.2	Perspectiva Metodológica nos PPC Pesquisados	102
5.2.1	Universidade Federal de Alagoas	102
5.2.2	Universidade Estadual de Alagoas	104
5.2.3	Centro Universitário Cesmac.....	106
5.2.4	Centro Universitário Tiradentes.....	106
5.3	Prática Pedagógica com Metodologias Ativas nos Cursos de Direito	109
5.3.1	Caracterização da experiência docente	109
5.4	Análises das Categorias e Subcategorias	111
5.4.1	Conceituação das metodologias ativas	111
	a) Metodologias ativas conhecidas	117
	b) Metodologias ativas aplicadas	120
5.4.2	O uso das metodologias ativas e TIC nos cursos de Direito.....	122
	a) Contribuições das metodologias ativas no perfil do egresso	128
	b) Dificuldades no processo de ensino e aprendizagem	132
	c) Disciplinas com maior facilidade para a aplicação das metodologias ativas	135
	d) Conteúdos mais interessantes para a aplicação das metodologias ativas	137
5.4.3	Formação de professores envolvendo TIC como foco nas metodologias ativas	139
	a) Previsão das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem nos PPC.....	142
	b) A percepção e aceitação dos professores para a utilização das metodologias ativas	144
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	REFERÊNCIAS	153
	APÊNDICES	165
	ANEXOS	178

1 INTRODUÇÃO

A sala de aula é um espaço de constantes desafios, sobretudo pela falta de formação pedagógica para muitos professores que atuam no ensino superior, pois, hoje, estamos cercados de tecnologias educacionais que colocam o professor frente a metodologias que possibilitam ao estudante uma aprendizagem mais ativa no processo de ensino e aprendizagem. Porém, há preocupações, principalmente quando falamos de formações continuadas para o uso das metodologias ativas com TIC, cujos assuntos merecem sempre ser discutidos, pois muitos professores não estão preparados para o uso dessas metodologias que envolvem tecnologias.

Sem uma base teórica e epistemológica na área de educação, o professor conduz seu fazer, geralmente, de forma intuitiva, reproduzindo as aulas tradicionais que teve de seus professores nos tempos de escola e da graduação, cuja prática não tem sido suficiente. Ao contrário, num mundo em que as mudanças acontecem com fugaz celeridade, atuar no campo da educação é um desafio cada vez maior, exigindo de seus atores uma ressignificação constante de seu pensar e de seu fazer.

Nesse sentido, o mundo contemporâneo exige que o professor incentive o estudante a assumir uma postura ativa em relação à busca pelo conhecimento e seu processo de formação profissional. Isso é uma verdadeira quebra de paradigmas, pois, sob a lógica do viés tradicional de ensino, o professor não só está no centro do processo, mas conduz suas aulas de forma unidirecional e vertical, pressupondo uma relação de hierarquia entre ele e seus estudantes, que, nessa ótica, assumem um papel subalterno.

Atualmente, os conflitos e os desafios de uma sociedade contraditória e em crise exigem que o estudante assuma um papel de protagonista no processo de ensino, que vivencie experiências pedagógicas que o preparem para o exercício da cidadania e da participação em sociedade, trazendo respostas, apontando caminhos, permitindo o novo.

É preciso que o professor não só repasse conteúdos, mas faça da sala de aula um espaço transformador, que desperte no estudante suas habilidades e competências, fazendo com que o estudante se torne e se coloque como polo ativo, juntamente como o professor em sala de aula.

Em se tratando, particularmente, do processo de ensino e aprendizagem, vemos a importância de formarmos profissionais, independente da área, capazes de contribuir com o desenvolvimento humano e social, e agregar valores científicos ao contexto social, passando, assim, a construir uma sociedade com indivíduos críticos, capazes de repensar os paradigmas e que tenham a habilidade de atuar como agentes de transformação.

A partir deste estudo, foi possível analisar os meios que possibilitam e facilitam a utilização das metodologias ativas em sala de aula. Por isso, foram coletados dados para análise das propostas previstas nas DCN do Curso de Direito, nos conteúdos curriculares, previsão de metodologias ativas nos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Direito, nas utilizações dessas metodologias pelos professores etc. Investigamos a utilização dessas metodologias e quais pontos a serem melhorados para uma boa qualidade do ensino e da formação profissional e humana com o uso destas metodologias nos cursos de Direito.

Ao tratarmos de metodologias ativas, buscamos nos aprofundar em seus reais benefícios para o processo de ensino e aprendizagem dos bacharéis em Direito, pois essas metodologias despertam nos estudantes sua efetiva participação na construção do conhecimento, gerando autonomia e colocando-os como centro do processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que o professor torne-se um mediador nesse processo.

A partir dessas ressignificações e mudanças que as IES vêm passando, percebemos a importância de pesquisar esta temática, apontando as possíveis melhorias que “novas” metodologias estão trazendo para o ambiente universitário, principalmente no ensino superior, nos cursos de Direito.

Partindo dessas preocupações, chegamos ao tema que foi trabalhado, no qual investigamos o papel das metodologias ativas com tecnologias da informação e da comunicação como práticas pedagógicas nos cursos de Direito de Alagoas.

O tema foi desenvolvido ao dialogar com colegas professores que falam da má-qualificação docente dos profissionais de Direito e, a partir dessa reflexão, surgiram indagações quanto ao uso das metodologias ativas no ensino superior, pois alguns pontos como o investimento das IES nesta área são escassos e, muitas vezes, estas cobram que o professor trabalhe com elas sem dar nenhum suporte pedagógico e tecnológico.

Ao me tornar estudante de Direito, já visualizava o despreparo de muitos professores em sala de aula. Após alguns anos, quando me tornei professor e coordenador de curso, pude perceber falhas que o sistema comete ao exigir apenas a titulação de especialista para ensinar no ensino superior, mas não obrigatoriamente com uma formação pedagógica.

Diante dessa situação, comecei a pesquisar sobre a temática e ingressei no Mestrado em Educação do PPGE, na linha de TIC, para trabalhar com a formação dos professores no ensino superior, com foco nos professores de Direito, que é a minha vivência. Além de compreender melhor as necessidades dos professores que não possuem uma formação adequada, pude pesquisar mais com concretude a prática de algumas metodologias e o que pode ser necessário para uma mudança nessa área.

Com isso, esta pesquisa buscou analisar essas situações nos cursos de Direito, analisando os seus PPC e as respostas dos professores e coordenadores sobre as reais dificuldades existentes para o uso das TIC em sala de aula, cuja exigência as DCN do curso de Direito já trazem desde 2018. É preciso, também, destacar a importância de poder participar do grupo de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e a Distância Online (TICFORPROD), no qual discutimos e pensamos as atuais necessidades da formação de professores para o uso das TIC, contribuindo com discussões que possibilitam um maior diálogo sobre esses problemas e soluções através das pesquisas realizadas.

Ademais, diante das TIC, que colocam o ser humano, independentemente da idade, em contínuo contato com diversas fontes de informação, numa dinâmica que escapa à lógica de outrora, em que tempo e espaço se relativizam, e o campo torna-se desconhecido – a aventura da descoberta e, não raras vezes, até mesmo do impossível –, é preciso que o professor reveja sua metodologia em sala de aula, pois, do contrário, poderá passar uma linguagem para os estudantes de hoje que não condiz com a realidade deles.

Nesse sentido, é preciso que o professor esteja aberto ao novo e a novas possibilidades e caminhos, e que passe a usufruir das TIC, construindo uma ponte entre ele e seus estudantes e entre estes e o futuro. É preciso que o professor ouse, quebre paradigmas, saia do centro e permita, mais do que isso, incentive o estudante a assumir uma postura protagonista e ativa para ocupar seu lugar na sala de aula e, conseqüentemente, na vida.

É nesse contexto de mudanças paradigmáticas e de inovações tecnológicas e com as TIC que as metodologias ativas foram e estão sendo ressignificadas, dentre elas, a sala de aula invertida (SAI), o ensino híbrido, a aprendizagem baseada em problemas (ABP), a aprendizagem baseada em games, os métodos de casos ou discussão e solução de casos, a aprendizagem baseada em equipe etc.

Não podemos deixar de mencionar que já foram encontrados relatos da utilização de metodologias ativas em Sócrates (469-399 a. C.) com a maiêutica, o que ganhou força no Brasil no final do século XIX, com o movimento “Escola Nova” defendida por Rui Barbosa, cujos críticos daquela época falavam que essa metodologia dava muita liberdade para os estudantes (CORTELAZZO et al. 2018).

Para uma verdadeira mudança no processo de ensino, o professor precisa enxergar que as TIC podem contribuir com o protagonismo do estudante, mas é preciso deixar de lado o método exclusivamente tradicional e se basear nos princípios e concepções que orientam a

atuação do professor e sua relação com seus estudantes. Para Camargo e Daros (2018, p. 11), de nada adianta levar tecnologias modernas para sala de aula e manter uma postura tradicional, unidirecional e autocrática, pois

[...] enquanto existir o modelo tradicional de ensino, baseado unicamente no ensino do conteúdo do livro didático e em exercícios de fixação, que ainda acontece em quase todas as classes do mundo, alunos e professores desmotivados para o aprendizado continuarão sendo gerados.

A partir desses pressupostos, entramos na seara do ensino jurídico, partindo para a melhoria na aplicação das metodologias voltadas para os cursos de Direito, novas formas de ensinar, de pensar, de pôr em prática tudo que há de novo, procurando atender às mudanças pelas quais a sociedade vem passando.

A distância da teoria da prática no ambiente educacional dos cursos superiores no Brasil no que diz respeito a *práxis* pedagógica é uma realidade que afeta a qualidade do ensino de diversas formas. Isso se deve a fatores de ordem normativa, políticos e até mesmo institucionais, como a falta de investimentos em IES públicas, a mercantilização do ensino superior privado e a precária formação docente (FÁVERO, 1980).

A docência não pode ser reduzida à reprodução de saberes prontos, mas deve, também, desenvolver, ressignificar e produzir novos conhecimentos, bem como despertar, nos novos profissionais, sensibilidade e responsabilidade social. O professor tem um papel fundamental na construção de indivíduos críticos e conscientes de seu papel social. É o que afirma Freire (2018) quando explica que a educação deve cumprir sua função libertadora, cabendo ao professor mediar com os sujeitos cognoscentes uma mudança real na realidade opressora que os cercam, de caráter domesticador.

Em se tratando dos professores do curso de Direito, constatamos a necessidade de uma formação pedagógica para esse profissional, que possui muitas dificuldades para atuação na docência, uma vez que nem o bacharelado nem a Pós-Graduação *Stricto Sensu* na área desenvolvem a base necessária para lecionar, conforme pesquisas de Prado (2015). A carência na formação pedagógica surge ante a ausência de formação em disciplinas pedagógicas essenciais, tais como Didática, Currículo, Psicologia da Aprendizagem, Avaliação etc., uma vez que o professor deve estar preparado para desenvolver, em sala de aula e fora dela, uma prática de ensino em sólidas bases pedagógicas, para que sua atuação não assuma um viés positivista. O professor tem um importante papel transformador, pois sua ação educativa deve reconhecer as contradições, lacunas e conflitos da realidade social para que o estudante seja capaz de se enxergar como sujeito histórico, alterando a realidade em que se insere.

A formação pedagógica para o professor bacharel é fundamental para que ele aprenda as diversas possibilidades que poderá utilizar para favorecer uma aprendizagem ativa para os seus estudantes. Por isso, vemos a importância da aplicação das metodologias ativas nos cursos de Direito, trazendo diversas possibilidades de estratégias didáticas no ensino superior e, assim, justificar nossa pesquisa.

As metodologias ativas são uma realidade no meio acadêmico, principalmente com a velocidade de informação nos dias atuais, buscando cada vez mais trazer ressignificações e mudanças para o professor, desafiando-o diariamente com uma série de inovações na Academia.

O papel do professor mediador no processo de ensino e aprendizagem é fundamental, e as metodologias ativas auxiliam-no nesse processo, gerando novas possibilidades de aprendizado, seja na sala de aula presencial, híbrida ou na virtual. A participação ativa do estudante é uma das premissas do construtivismo, possibilitando a construção de significados individuais a partir de conteúdos sociais (COLL, 2006).

Por isso, um estudo que identifique como as IES estão trabalhando tais metodologias pode ajudar a revelar a realidade acerca da atuação docente em sala de aula nos cursos jurídicos e identificar quais os pontos podem ser melhorados para que as metodologias ativas sejam aplicadas de forma exitosa e com o professor qualificado para isso.

Este estudo realizou um estudo de campo sobre a aplicação das metodologias ativas em cursos de Direito no estado de Alagoas, em quatro IES, duas públicas e duas privadas, analisando a concretização e contribuição dessas metodologias na formação dos bacharéis em Direito.

Diante das premissas citadas, suscitamos a seguinte problemática: como as metodologias ativas com TIC estão sendo trabalhadas na prática pedagógica do ensino jurídico em Alagoas?

Com isso, surgiu a necessidade de se analisar como está ocorrendo a prática das metodologias ativas com TIC, identificando seus efeitos e impactos na formação dos professores nos cursos de Direito.

A pesquisa propôs-se a trazer respostas à problemática a partir do estudo de casos *in loco* em quatro IES de Alagoas que possuem o curso de Direito. Assim, consideramos as seguintes hipóteses:

- as metodologias ativas com TIC, dada a carência na formação pedagógica dos professores de Direito, ainda são pouco utilizadas nas IES analisadas no estado de Alagoas;
- existe uma prática de metodologias ativas com TIC equivocada nos cursos de Direito, sem que haja uma preparação do professor para adotar estas metodologias de maneira correta, o que afeta negativamente o processo de ensino e aprendizagem;
- encontramos ambientes precários ou não existentes para o uso das metodologias ativas com TIC nos cursos pesquisados;
- constatamos uma aplicação adequada e profícua das metodologias ativas, alcançando os objetivos intencionados pelo professor e pelo PPC de Direito.

Este estudo teve como objetivo geral investigar a aplicação e contribuições das metodologias ativas na formação de bacharéis em Direito no estado de Alagoas. Para atingir o objetivo geral, trabalhamos os seguintes objetivos específicos: caracterizar metodologias ativas e suas possibilidades de uso com TIC no ensino superior; analisar a perspectiva das metodologias ativas no contexto das DCN do curso de Direito; analisar a concretização e contribuição das metodologias ativas na formação dos bacharéis em Direito; e verificar as contribuições destas para o processo de ensino e aprendizagem na formação do bacharel em Direito.

Para isso, utilizamos uma abordagem qualitativa para obter resultados e percepções acerca das práticas com metodologias ativas nos cursos de Direito de Alagoas, trazidas pelos professores e coordenadores que participaram da pesquisa. Além disso, buscamos, para fundamentar a pesquisa qualitativa, autores que tratam do ensino jurídico e das metodologias ativas, demonstrando a importância de uma boa formação docente para o uso das TIC, bem como as competências necessárias para se alcançar êxito no processo de ensino e aprendizagem. Foi realizado um estudo de quatro casos com questionários estruturados aplicado aos professores, além de entrevistas com os coordenadores dos cursos jurídicos de quatro IES do estado de Alagoas.

A princípio, pesquisamos autores que atuam com as metodologias ativas, como Cortelazzo et al. (2018); Camargo e Daros (2018), Leal et al. (2018); Filatro e Cavalcanti (2018), e aqueles que discutem o ensino jurídico: Prado (2015); Mello (2007) e Guimarães (2010). Durante a nossa pesquisa, foram levantados outros dados documentais como as DCN do Curso de Direito, PPC dos Cursos pesquisados e dados na base de periódicos Scielo sobre o

ensino jurídico com uso da TIC, além da de artigos dos eventos do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito (CONPEDI) de 2015 a 2019.

Por fim, após colher os dados dos questionários dos professores e das entrevistas, analisamos com base na Análise de Conteúdo, seguindo Bardin (2016), que nos ensina a utilizar técnicas para compreender melhor as mensagens coletadas dos dados.

Esta seção, apresenta a introdução da pesquisa. A segunda seção, trata da formação de professores no ensino jurídico, a partir da pesquisa documental nas DCN, documentos da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), além das competências e saberes da formação jurídica, tratando do papel das TIC durante o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes de Direito.

A terceira seção apresenta o estudo das metodologias ativas com TIC no ensino superior, suas características e possibilidades de utilização no ensino superior, na qual destacamos algumas estratégias didáticas para serem utilizadas no ensino jurídico.

A quarta seção, apresenta o detalhamento do percurso metodológico, como o tipo de pesquisa, a abordagem, os participantes e o local da pesquisa e, por fim, a modo como foram realizadas a coleta e a análise dos dados.

A quinta seção apresenta os resultados e análise dos dados coletados, permitindo compreender o papel e as contribuições que as metodologias ativas podem trazer para os estudantes de Direito durante o processo de ensino e aprendizagem, e como esses profissionais estão sendo capacitados para a utilização dessas metodologias como estratégias pedagógicas nos cursos jurídicos de Alagoas.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO JURÍDICO

Nesta seção, abordaremos o atual cenário do ensino jurídico, passando pelo seu avanço com a chegada das TIC, buscando compreender como as metodologias ativas vêm fazendo parte dos atuais currículos nas IES.

Pesquisamos, além das DCN, PPC e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documentos e autores que tratem do ensino jurídico, bem como as principais características e possibilidades de utilização das metodologias ativas nos cursos de Direito. Por fim, pesquisamos teóricos que falam da importância da formação docente no ensino jurídico e a preparação destes para a utilização das TIC no ensino superior.

2.1 Normas Gerais sobre Docência para o Ensino Superior Previstas na Ordem Constitucional

No Brasil, a organização do ensino superior ocorre pautada pela Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, na qual, em seu artigo 6º, aponta-se que a educação é um direito social fundamental, afirmando o compromisso da nossa Magna Carta e do Estado com a Justiça Social, reforçado ainda pelos princípios fundamentais presentes no artigo 1º da CF. Nesse âmbito, quando falamos em direitos sociais, partimos para os direitos de igualdade, fortemente defendido em nossa Constituição.

A nossa Constituição de 1988 ainda vem trazer como dever do Estado o desenvolvimento da educação em todos os níveis de ensino, além de conter normas que regulamentam o financiamento e a realização do ensino privado. A ordem constitucional prevê o Plano Nacional de Educação (PNE) como documento que traz estratégias e metas para a política educacional e determina diretrizes para a educação.

A previsão da educação como direito fundamental é uma grande conquista social, uma vez que, ao longo da história do país, o acesso à educação tinha caráter precário. Cabe ao Estado a sua regulação contando com a colaboração da sociedade, não esquecendo que a educação é também dever da família, como nos mostra o artigo 205 da CF (BRASIL, 1988), no qual se afirma que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Já o artigo 206 da CF mostra-nos os princípios gerais que norteiam a ação do Estado quanto ao ensino. Vejamos:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

Esses princípios mostram a importância e o dever do Estado em prezar pela garantia dos padrões mínimos de qualidade em qualquer modalidade de ensino, seja para instituições públicas ou privadas, pois é dever do Estado a regulamentação e a fiscalização de cada modalidade.

Já a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, é o dispositivo legal que instituiu mudanças significativas para o funcionamento da educação básica e superior no país, sendo, assim, de extrema importância para a compreensão da educação nacional. A LDBEN, em seu artigo 3º, prevê:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

Esses princípios precisam ser respeitados em todas as modalidades de ensino, e, quando falamos de ensino superior, os destaques vão para os incisos III (que mostra o pluralismo de ideias pedagógicas) e IX (que traz a garantia de padrão de qualidade). Essas normas estão na base do debate de ideias que estimulam metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem e que despertam nos estudantes o senso crítico e reflexivo. Somado a isso, vem a valorização da experiência extraescolar, a exemplo das práticas da extensão, que, mais à frente, serão comentadas. Vejamos que, em todos esses pontos, a profissão do professor está

por trás, pois é preciso a atuação desse profissional para que muitos desses pontos sejam cumpridos.

Falando dos padrões mínimos de qualidade, o artigo 4º IX afirma que o Estado deve garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem”.

No capítulo V da LDBEN, do artigo 43 ao 57, o ensino superior é previsto. Vejamos o que o artigo 43 nos mostra:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

Essas finalidades elencadas no artigo 43 só fortalecem e abrangem ainda mais a formação profissional em todos os cursos superiores, preocupadas com o mercado de trabalho, mas principalmente com a visão crítica que o estudante precisa ter em desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive, como mostra o inciso III.

Mais uma vez vemos a preocupação com a extensão em seu inciso VII, levando para o estudante a vivência com a prática da profissão escolhida, cujas IES vão até a população e a população vai até as IES, com isso o estudante passa a conhecer os problemas relacionados com a profissão desejada, como no caso do estudante de Direito que conhecerá a realidade das profissões que esse curso pode gerar.

A partir do artigo 61 até o 67, encontramos explícito o título que trata dos profissionais

da educação, mas aqui destacaremos o artigo 66, que mostra o seguinte: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Aqui vemos a preocupação da mínima qualificação que o professor precisa ter para atuar no ensino superior, visto que se prioriza a pós-graduação *stricto sensu*, mas não impede que o professor com pós-graduação *lato sensu* atue no ensino superior. Vemos que as normas não estabelecem os parâmetros de como deve ser essa preparação/formação, exigindo apenas a titulação.

Com isso, nota-se a deficiência normativa em não apontar as exigências mínimas que o professor precisará para atuar no ensino superior, como formação pedagógica, didática e outros pontos que norteiam a formação docente em geral.

Outra norma que precisamos citar é o PNE, hoje expresso pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que é a composição das metas para todos os níveis de educação do nosso país, as quais precisam ser atingidas até a 2024. Quanto ao ensino superior, destacaremos aqui as seguintes:

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento doutores;

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores (BRASIL, 2014).

Evidencia-se mais uma vez a preocupação em aumentar apenas a proporção de mestres e doutores no magistério superior, assim como as matrículas na pós-graduação, mas não a preocupação com a formação docente para esses professores e de como isso pode impactar para elevar a qualidade da educação superior em nosso país, como a própria meta 13 mostra.

A questão que preocupa é que nem todas as pós-graduações possuem disciplinas de formação de professores e formações pedagógicas, principalmente as *lato sensu*, pois muitas dessas não formam o profissional para a docência, e sim para atuar na profissão ou na área escolhida. É a partir daqui que vemos a importância da formação continuada para o professor, cujo ponto requer um estudo mais aprofundado sobre essa temática.

Precisamos entender a complexidade da profissão do professor no ensino superior, para isso Cunha (2008, p. 466) mostra que:

[...] Só quando for reconhecida essa complexidade, poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos. Exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre única. Como tal exige capacidades para enfrentar situações não previstas (

Vejam também o que Anastasiou e Pimenta (2002, p. 37) afirmam sobre a importância da formação para os professores do ensino superior:

[...] O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professor. Mas ela é insuficiente. Essa constatação tem incentivado iniciativas que valorizam a formação contínua, porém existe certo consenso de que a docência no ensino superior não requer uma formação específica.

Com isso, constatamos que existe clara omissão sobre a formação do professor para atuar em sala de aula nas normas analisadas. Para além destas, não se pode desconhecer que as diretrizes curriculares para cada curso também trazem as regras gerais de organização curricular e atuação em sala de aula.

2.2 Estudo das DCN para o curso de Direito

Antes de tratarmos das DCN, faz-se necessário explicarmos o que são elas e sua importância para o funcionamento dos cursos de Direito no país, não esquecendo que as DCN são criadas com a LDBEN (BRASIL, 1996).

Enquanto normas jurídicas que regulam o currículo dos cursos superiores, elas precisam ser cumpridas, pois contêm um mínimo de exigências para sua criação e o funcionamento. São documentos que pautam a construção dos diversos cursos do ensino superior, contendo referências e parâmetros para que cada IES possa construir seu planejamento pedagógico. Nelas estão contidas as exigências mínimas para o bom funcionamento dos cursos e para a formação profissional em inúmeras profissões.

Nas DCN do curso de Direito, a Resolução CNE/CES, nº 5, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), elaborada pela Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico – criada pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) –, foi criada visando atender às necessidades de um mundo moderno e de TIC que emergem a todo tempo. Nesse sentido, não se pode desconhecer que as atuais DCN do curso de Direito são parecidas com as anteriores, previstas na Resolução CNE/CES, nº 9/2004 (BRASIL, 2004), seguindo uma tendência de ampliação da formação do futuro profissional da área e do papel que as IES precisam desempenhar nesse processo, que já dura quase duas décadas. Para compreender a formação planejada para o curso, bem como o perfil desejado ao futuro bacharel em Direito, torna-se necessário analisar seu conteúdo e suas exigências.

Em seu artigo 1º, as DCN explicitam que precisam ser observadas pelas IES, trazendo, assim, exigências mínimas para a organização didática e pedagógica dos cursos. São diretrizes que revelam como deve ocorrer a construção dos PPC de cada curso – documento que norteia todo o funcionamento do curso na IES. Deve-se lembrar que ele precisa estar em acordo, também, com o PDI da IES, para que não haja distanciamento entre a realidade de cada IES e as DCN.

O artigo 2º das DCN do curso de Direito vem trazer elementos mínimos e obrigatórios que devam constar no PPC: o perfil do graduando; as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática; a prática jurídica; as atividades complementares; o sistema de avaliação; o Trabalho de Curso (TC); o regime acadêmico de oferta; e a duração do curso.

Além desses requisitos mínimos, O PPC abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: “modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas” (Art. 2º, par. 1, VI).

As DCN, além de conterem a previsão do uso em sala de aula das metodologias ativas, em seu artigo 4º, inciso XI, afirma que o curso de Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a “XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica”. Vejamos que as TIC deverão estar presentes nos cursos, e esse será um dos pontos que pesquisaremos com este estudo.

Vemos nas DCN uma preocupação sobre o perfil de formação que se deseja para o profissional do Direito, possibilitando uma série de discussões acerca das inovações e práticas pedagógicas mais atuais e sobre o pluralismo cultural.

Enxergamos, nas DCN do curso de Direito, uma preocupação em nos aprofundarmos mais, possibilitando interpretações que venham contribuir com a formação jurídica em nosso país, de modo a fazer com que haja mais diálogos entre o Direito e as áreas afins, com a finalidade de se expandir os olhares através de uma interdisciplinaridade que traga uma hermenêutica com mais qualidade, principalmente para se entender os impactos que as TIC trazem para o profissional do Direito, cuja preocupação já se encontra nas DCN, em seu artigo 4º, incisos XI e XII.

Sobre as diversas possibilidades e a interdisciplinaridade nos cursos de Direito, o artigo 5º das DCN destaca os eixos formativos para o curso, que são três: formação geral, técnico-jurídica e prático-profissional. Esses três eixos compõem a espinha dorsal do currículo dos

cursos de Direito e revelam que, embora a formação técnica e prática seja privilegiada, a interdisciplinaridade é estimulada por meio da formação geral.

A formação geral prevista no inciso I do art. 5º da mencionada resolução prevê uma formação geral que sirva de base ao futuro profissional, dando-lhe uma visão ampla do mundo e das outras ciências. Além disto, busca estimular a reflexividade crítica por meio do conhecimento filosófico e humanístico, tão essencial ao bom profissional quanto o conhecimento técnico, pois amplia a consciência do indivíduo sobre o mundo e sua realidade, levando-o a discernir melhor as situações que levem à aplicação de normas jurídicas e à própria intervenção do Estado. O caráter humanístico de todas as disciplinas jurídicas é abstraído dessa visão reflexiva que deve permear todo o currículo. Por isso, além da Filosofia, disciplinas da área das Ciências Sociais estão previstas neste eixo.

Outro aspecto de grande relevância, que pode ser abstraído do texto dessas DCN, neste ponto, é a expressa previsão de uma formação que forneça ao graduando o contato com as “novas tecnologias da informação”, com base no PPC da IES (que deve conter os seus objetivos didáticos-pedagógicos levando em consideração os seus valores e o contexto local/regional em que se insere) e que, ao mesmo tempo, entrelace saberes de outras áreas das Ciências. Neste caso, ingressariam como disciplinas do currículo jurídico neste eixo formativo: “Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia”.

Por sua vez, a formação técnico-jurídica prevista no inciso II do art. 5º incorpora, ao currículo jurídico, o chamado “enfoque dogmático” – voltado às teorias que envolvem os variados ramos jurídicos e sistematização do Direito – ou “positivista”. Trata-se do estudo da normativa estatal imposta a todos e, por isso, esse eixo volta-se ao estudo e aplicação da lei propriamente dita. Dentro desse eixo, estão todas as disciplinas consideradas próprias da Ciência Jurídica, ou seja, os ramos estudados ao longo do tempo, sistematizados e próprios ao contexto atual (nacional e internacional). De acordo com as DCN, além de se observar o contexto do PPC, essa formação técnico-jurídica deve passar por conteúdos essenciais ligados às seguintes áreas: “Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos”.

O último eixo formativo previsto nas DCN para o curso de Direito é o de formação prática-profissional, que relaciona as teorias do eixo técnico-jurídico à realidade, permitindo aos graduandos a percepção da aplicação prática das disciplinas. O TC ingressa neste eixo como

um elemento essencial à prática da pesquisa. Além disso, é preciso destacar que as atividades práticas precisam aparecer de modo transversal ao longo de todos os eixos.

Os três eixos são essenciais, de acordo com as DCN, à formação jurídica, pois permitem uma compreensão ampla da realidade e, ao graduando, a percepção dos problemas que podem surgir no âmbito da profissão e da realidade social. Cabe às IES introduzirem nos PPC outros conteúdos que tenham relevância diante do contexto local, regional, nacional ou internacional dentre as disciplinas jurídicas, para articular os novos saberes que forem surgindo com o desenvolvimento científico-tecnológico ou mesmo dar mais ênfase a determinados conteúdos e componentes curriculares.

Uma série de estratégias são possíveis a partir dos três eixos de formação, e um ponto que merece destaque são as práticas em ligação com a teoria, pois as DCN são claras em se preocupar com essa comunicação. Nesse contexto, é necessário que as práticas jurídicas andem em concordância com as teorias.

Uma preocupação das DCN é englobar experiências diversas na formação jurídica e trazer novas situações de acordo com as necessidades que surgem na sociedade, pois, como citado no § 3º do inciso III, vemos a importância de diversos ramos do Direito que estão surgindo, e a necessidade de incluir essas áreas na formação jurídica, levando para a sociedade um novo perfil de egresso, um perfil voltado para as áreas que mais crescem nos dias hoje, o que tanto nos preocupa, para que sejam protegidos os direitos de todo e qualquer cidadão, de forma que essa discussão seja refletida e repensada de acordo com a cultura atual da nossa sociedade.

A partir do artigo 6º até o artigo 11, as DCN vêm trazer estratégias e preocupações de como as práticas jurídicas devem ser realizadas nas IES e também com o desenvolvimento do TC, inclusive acerca de suas obrigações e inclusão nos PPC, além de regulamentação própria.

Cabe destacar aqui a importância das metodologias de ensino com o uso das TIC nesses processos, pois não é mais possível um profissional do Direito andar sem as tecnologias, principalmente com a informatização dos processos, hoje em sua maioria virtuais. E as DCN, já prevendo essa preocupação em seu artigo 6º, inciso III, parágrafo 6º, traz um trecho sobre a judicialização eletrônica que diz o seguinte: “§ 6º - A regulamentação e o planejamento das atividades de prática jurídica incluirão práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a prática do processo judicial eletrônico”.

Outro ponto que merece destaque nas DCN do curso de Direito é a importância da extensão para os profissionais do Direito, tema muito discutido atualmente, principalmente com

a curricularização da extensão trazida pela Resolução CNE/CES nº 7, de 19/12/2018, a qual obriga as IES, no prazo máximo de 3 anos, a se adequarem às novas regras, com o objetivo de que todos os cursos superiores do país passem a ter, no mínimo, 10% de sua carga horária destinada à extensão (BRASIL, 2018).

A extensão tem grande importância na formação jurídica, visto que a IES levará os estudantes para o ambiente externo a ela, possibilitando-lhes visualizar e vivenciar, na prática, ações que, muitas vezes, não passam de teorias elencadas em sala de aula, fazendo com que eles e a própria IES possam levar para a sociedade a sua contribuição.

Com a extensão, abre-se um leque de possibilidades na formação humanística do futuro profissional do Direito, pois ele, ao vivenciar determinadas situações, poderá enxergar além daquilo que teóricos e as próprias Leis trazem, possibilitando uma série de interpretações acerca do caso concreto observado e vivenciado.

As IES poderão, a partir dessas medidas adotadas pela exigência da extensão, inserir na sociedade profissionais com capacidade para desenvolver o senso crítico e com habilidades que possam trazer uma maior reflexão para o futuro profissional do Direito, os quais possam intervir na realidade social como agentes transformadores, fortalecendo, assim, os três eixos principais que norteiam a formação superior: o ensino, a pesquisa e a extensão, favorecendo o atendimento e as demandas da sociedade como um todo.

A própria LDBEN/96, em seu artigo 43, incisos III e VII, traz em seu texto a importância da extensão. Veremos que a finalidade da educação superior é incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura para, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; e promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Dessa forma, percebemos, a partir da análise dos incisos III e VII do art. 43, que a LDBEN estabeleceu para a educação superior a finalidade de atuar não somente no nível da reprodução do saber, que seria o ensino, mas também desenvolver atividades de pesquisa e extensão, de forma a incentivar a ressignificação e promoção do conhecimento e, para além de uma formação meramente técnica, despertar cidadania e sensibilidade social. Se em todas as IES fossem aplicados os três eixos – ensino, pesquisa e extensão –, haveria uma mudança significativa, não somente para as instituições em si, mas para a sociedade em geral.

Ademais, é necessário investir em pesquisa e extensão de forma voltada para os problemas regionais e também nacionais, para que, dessa forma, tenhamos a presença da IES

nas comunidades, buscando atender às necessidades sociais e, por meio do diálogo entre saberes, levar conhecimento científico, bem como agregar valores da comunidade para academia.

Nesse sentido, a pesquisa e a extensão vêm coadunar com o ensino, a fim de que o estudante não venha a ser um mero reprodutor do conteúdo, mas sim um cidadão crítico, curioso e capaz de buscar novos horizontes para interpretar cada caso concreto ou situação-problema a partir de um olhar holístico, de maneira que não se satisfaça com a repetição do conhecimento, mas que se torne, também, um construtor de novos saberes. Além disso, uma dialética do novo ao conhecimento previamente instituído e passível de mudanças ou complementações para que possa aplicar tais habilidades em seu cotidiano. Assim, deixamos de formar profissionais repetidores de conhecimentos e passamos a ter profissionais capazes de utilizar o senso crítico e de refletir cada assunto voltado para a comunidade em que vive (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011).

Portanto, é imprescindível que as IES adotem esses quesitos que as DCN trouxeram, pensando em uma boa qualidade do ensino jurídico no país para fazer com que o profissional do Direito seja capaz de interpretar as novas necessidades da sociedade, de modo que haja a ponderação e a equidade para se analisar cada caso concreto e, com isso, a justiça sempre prevalecer.

2.3 Propostas para o Aprimoramento do Marco Regulatório do Ensino Jurídico

Destacamos, aqui, a função da Comissão Nacional de Educação Jurídica (CNEJ), que contribuiu para uma melhor qualidade no ensino jurídico do país, apontando as fragilidades na abertura de cursos para evidenciar os pareceres a respeito dos requisitos mínimos para o funcionamento deles, além de analisar os currículos dos cursos de Direito em todo o país.

Analisaremos o que aponta as principais propostas para o aprimoramento do marco regulatório do Ensino Jurídico, que data da gestão 2013-2016, elencando pontos como avaliação do curso e DCN. Vejamos, resumidamente, as propostas apresentadas e se elas coadunam com a melhoria da qualidade do ensino jurídico.

No primeiro item, a Comissão trata da avaliação dos cursos. A primeira proposta apresentada pelo CNEJ foi a redução do período de aplicação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Assim, ao invés de ser aplicado a cada três anos, ele deveria ser aplicado anualmente. Sobre essa proposta, algumas observações precisam ser realizadas. Diversos estudiosos da esfera da avaliação externa têm debatido os problemas em torno da aplicação do ENADE, que começam com a ideologia por trás do exame e terminam

em seus efeitos, bastante nocivos à melhoria real da qualidade do ensino (SOBRINHO, 2003; ROMÃO, 2011). Resumindo-se às críticas que são realizadas sobre o exame, verifica-se que o ENADE passa longe de assumir o caráter de avaliação formativa da aprendizagem dos graduandos, pois evidencia-se sua natureza somativa ante a ausência de ações concretas com os resultados individuais dos estudantes. Além disso, a realização do exame estimula a “cultura dos rankings”, que consiste no aproveitamento dos resultados pelas IES para fins de propaganda institucional. Com isso, não se avaliam os resultados diante do contexto dos estudantes, que pouco ou nada aproveitam da realização do exame para melhorar seu desempenho nas áreas avaliadas. Neste caso, a proposta da OAB poderia ter ido além da mera realização do exame em si, pois omite uma avaliação que, de fato, contribua para a melhoria do ensino superior, visto que as problemáticas acima apresentadas apenas se agravariam com a realização anual do exame.

A segunda proposta seria o registro no histórico escolar da nota obtida por cada acadêmico no ENADE, cuja proposta, a despeito das observações realizadas acima, tampouco melhora a qualidade do ensino, já que deixa em branco uma questão muito importante: em que essa nota seria utilizada e como poderia melhorar a qualidade do ensino superior. Dessa forma, trata-se de uma proposta que alteraria muito superficialmente a qualidade do ensino jurídico.

A terceira proposta foi a sugestão do “estabelecimento de instrumento de avaliação específico para autorização e outro para reconhecimento, renovação de reconhecimento e aumento de vagas”, o que já existe, de fato, hoje, uma vez que em 2017 houve a edição dos novos instrumentos avaliativos (INEP, 2017).

Por sua vez, a quarta proposta relacionava-se à oferta dos cursos a partir da necessidade social evidenciada em três critérios:

- I - população do Município (indicada pelo IBGE) que não poderá ser inferior a 100 mil habitantes, devendo ser considerada a proporção máxima de 100 vagas anuais autorizadas para cada 100 mil habitantes;
- II - cursos de graduação em Direito existentes no Município, com as respectivas vagas anuais autorizadas;
- III - órgãos ou entidades que possam absorver estagiários. Serão considerados, para efeito de análise dos itens anteriores, os dados relativos à área equivalente a um raio de 50 (cinquenta) km do município em que se pretende oferecer o curso de graduação em Direito (CNEJ, 2013).

Segundo a proposta, os requisitos acima seriam relativizados caso o PPC do curso apresentasse uma proposta diferenciada e qualificada, levando em consideração alguns outros critérios:

I - indicação da existência de um núcleo docente estruturante, responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores:

- a) com titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*;
- b) em regime celetista ou estatutário que assegure dedicação plena ao curso de direito e com vínculo de ao menos de 06 (seis) meses com a IES;
- c) com experiência docente de ao menos 05 (cinco) anos no ensino superior;
- d) responsáveis pelos três eixos de formação: fundamental, profissional e prática, além daqueles peculiares definidos do PPC;

II - qualidade do acervo bibliográfico atualizado, comprovadamente adquirido em nome da Instituição de Ensino Superior, destinado ao curso proposto e para a unidade em que este deverá ser oferecido;

III - qualidade da estrutura curricular e sua adequação à legislação vigente;

IV - implementação dos Núcleos de Pesquisa (incluindo a orientação de monografia) e de Extensão, com efetiva regulamentação e cumprimento das atividades destinadas ao trabalho de conclusão de curso, sob a forma de monografia individual com defesa perante banca.

V - remuneração do corpo docente acima da comprovada média praticada na região;

VI - número reduzido de vagas pretendidas e dimensão das turmas limitadas ao máximo de 40 (quarenta) alunos;

VII - instalação adequada destinada ao Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) e recursos materiais e humanos previstos para o seu funcionamento;

VIII - laboratório de informática jurídica (CNEJ, 2013).

Neste ponto, a proposta do CNEJ apresenta certa plausibilidade ante a expansão desenfreada que os cursos jurídicos tiveram nos últimos anos. A quantidade alta de cursos e a ausência de um critério regulatório voltado à necessidade social da abertura de cursos revelaram-se como um dos maiores problemas dos cursos jurídicos na atualidade, uma vez que muitos têm carecido de qualidade justamente por causa da ausência de condições didático-pedagógicas, ou mesmo estruturais, de seu funcionamento. O novo instrumento de autorização de cursos, de 2017, não previu esses critérios apresentados na proposta, mas incluiu a comprovação da necessidade social para a abertura do curso e a composição qualificada do Núcleo Docente Estruturante (NDE).

Outra proposta, relacionada à avaliação dos cursos, foi a modificação dos critérios para reconhecimento, renovação de reconhecimento e aumento de vagas. Foram apresentados, assim, os seguintes indicadores que poderiam ser observados pelas IES:

I - da totalidade da infraestrutura indicada ou constante do projeto de autorização do curso, devidamente instalada, concretizada e em pleno funcionamento;

II - do Núcleo de Prática Jurídica, em instalações próprias e adequadas e com recursos materiais e humanos suficientes;

III - do acervo bibliográfico satisfatório e atualizado, incluindo-se periódicos;

IV - da efetiva regulamentação e cumprimento da carga horária das atividades complementares;

V - da sistemática e controle das atividades destinadas ao Trabalho de Conclusão de Curso;

VI - do plano de carreira docente, respectivos programas de capacitação e níveis salariais efetivamente praticados;

VII - dos programas de pesquisa e extensão e sua articulação com as atividades de ensino;

VIII - indicação da existência de um núcleo docente estruturante, responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, nos termos exigidos no ato de autorização acrescidos pela exigência de vínculo dos professores de ao menos de 03 (três) anos com o curso de direito oferecido pela IES.

As propostas apresentadas pela Comissão foram bastante válidas, na medida em que revelam critérios realmente úteis para a continuidade da oferta de vagas nos cursos. Com o novo instrumento de 2017, muitas sugestões foram incluídas nos indicadores, mas a existência do plano de carreira docente, os programas de capacitação e os níveis salariais foram omitidos do instrumento – uma grande perda para a melhoria da qualidade dos Cursos de Direito.

Igualmente, o instrumento de 2017 deixou de incluir outra proposta apresentada pela CNEJ: a de ampliar o investimento na carreira docente:

As IES privadas e suas mantenedoras deverão comprovar que cumprem pontualmente as exigências legais referentes ao pagamento de salários, recolhimentos previdenciários e depósitos de FGTS de seus docentes, por meio de documentos expedidos por instituições e órgãos públicos competentes, para deferimento dos processos de autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento e aumento de vagas.

Percebe-se que, quando a discussão é levada à questão da melhoria da condição da atividade docente, os governos pouco ou nada fazem para dar condições reais de mudança à qualidade do ensino.

Vemos a falta de preocupação com a formação pedagógica dos professores, cujo ponto merece uma maior discussão, pois nos cursos de Direito preserva-se muito o *status* de ser professor, visto que existem muitos juízes, procuradores, desembargadores etc., que atuam no curso com um ensino positivista e meramente de transmissão de artigos de leis e que não querem perder esse *status* de professor. Será que isso faz parte dessa não exigência, merecendo uma discussão e pesquisa própria para o assunto?

A outra proposta apresentada pela CNEJ apresentou a necessidade de modificação da resolução CNE/CES nº 9/2004, que previu a inclusão de novos conteúdos no currículo dos cursos de Direito, na figura das seguintes disciplinas: “Direito Eleitoral, Direito da Tecnologia da Informação, Mediação, Conciliação e Arbitragem, Direito Previdenciário, Direitos Humanos e Direito Ambiental”. Nesse mesmo ponto da proposta, incluiu-se a apresentação individual e com defesa obrigatória do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), além de 100 horas, no mínimo, de atividades complementares num total de 3.700 horas. Nesse sentido, uma nova resolução foi editada em 2018, trazendo mudanças significativas para o curso, mas sem alterar a base da matriz curricular. Igualmente, não se incluiu o TC com sua apresentação individual e

defesa obrigatória, mas aumentou para 20% a carga horária total do curso destinada às atividades complementares.

Faz-se muito importante compreender cada ponto do que foi escrito aqui para melhorarmos a qualidade do ensino jurídico em nosso país, pois precisamos saber como os professores estão sendo preparados para atuar com cada mudança que as DCN trouxeram.

2.4 Competências e Saberes para a Formação Jurídica

O curso de Direito é uma das áreas mais deficitárias do ensino superior, em termos de práticas pedagógicas e formação docente, como revelam os estudos de Gonçalves e Santos (2013), Muraro (2010), Prado (2015), Palmeira (2018) e Cordeiro (2019).

Alguns autores tratam do ensino jurídico no Brasil desde o contexto histórico e a evolução do ensino até a importância de uma formação adequada para os professores do Direito, os quais se formam bacharéis e entram nas salas de aula sem nenhuma prática pedagógica (PRADO, 2015; SOUZA, 2018).

É preciso reconhecer a crise pela qual os cursos de Direito têm passado nos últimos tempos, e as carências históricas que marcaram os quase duzentos anos de ensino jurídico no Brasil. A análise da história do surgimento e consolidação desses cursos no Brasil revela que, nestes quase duzentos anos de curso, a formação do professor de Direito não recebeu a atenção devida. Prevalece, até os dias atuais, uma cultura de reprodução normativa, em que o positivismo jurídico prevalece enquanto práxis da sala de aula (BASTOS, 2000; MACHADO, 2009; MURARO, 2010; PALMEIRA, 2011).

Nesse cenário, autores como Palmeira (2011; 2018), Prado (2015) e Cordeiro (2019) tem discutido a necessidade, em seus estudos, de uma ressignificação epistemológica do próprio Direito. Para isso, faz-se necessário analisarmos o artigo 4º, das DCN do curso de Direito, o qual nos traz as competências esperadas para a formação jurídica, além da formação pragmática que é muito utilizada nos dias de hoje:

Art. 4º curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:

I - interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas;

II - demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a de devida utilização das normas técnico-jurídicas;

III - demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;

IV - dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;

- V - adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicas com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;
- VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;
- VII - compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- VIII - atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas;
- X - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural;
- XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica;
- XII - possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;
- XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e
- XIV - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos (BRASIL, 2018).

As novas DCN do curso de Direito pontuam o mínimo que se exige hoje na formação jurídica, pois as formações desse século exigem novas habilidades e competências que possibilitam uma visão além do ensino tradicional, trazendo diversas formas de tornar o profissional capaz de lidar com as diversas situações no âmbito da sua formação, e a interdisciplinaridade na formação interfere bastante nesse processo.

O artigo 4º das DCN envolve diversos ramos de atuação; uma necessidade que vem somar no período de formação do profissional do Direito, do qual se espera contribuição para o diálogo entre a sociedade e a busca por justiça e equidade, sem distinção de raça, cor, religião etc.

Para que as IES consigam atender as DCN com eficácia e dar uma formação adequada aos graduandos em Direito dos dias atuais, faz-se necessária uma série de mudanças em sua matriz curricular, que supere os elementos que norteiam apenas o Direito. É uma tarefa que exige investimentos e capacitações frequentes para o copo docente, e uma estrutura que vá além do ensino tradicional da sala de aula, trazendo uma visão inter, trans e multidisciplinar, de modo a gerar uma maior autonomia no estudante para possibilitar-lhe novos olhares, além da ciência jurídica.

Vemos, no Brasil, situações precárias que impossibilitam e desanimam professores em sua atuação profissional, como indica Carvalho (2016, p. 336):

A atualidade do ensino no Brasil é dramática, pois é perceptível a existência de um quadro educacional desanimador para os que lutam por ela e pela dignidade dos seus profissionais devido aos baixos salários, às más condições de infraestrutura material, ao descaso e autoritarismo das autoridades governamentais, dentre outros problemas existentes. A formação inicial docente deve contemplar a produção de conhecimentos que contribuam para constituição de profissionais reflexivos, críticos e transformadores. Para que haja uma mudança no perfil desse profissional da educação, é necessário dar especial atenção à sua formação.

Para que isso ocorra nas salas de aula dos cursos de Direito, os professores precisam tomar consciência das competências necessárias à sala de aula, como o “aprender a aprender” (DEMO, 2004), a necessidade de um currículo que admita a transversalidade de conhecimentos, ou mesmo o uso das TIC no processo de ensino.

Porém, é necessária uma maior preocupação das IES para investir em formações continuadas para esses profissionais, pois muitas visam apenas o lucro, esquecendo-se de cumprir com a garantia de uma boa qualidade no ensino, cabendo ao Estado fiscalizar cada IES para verificar essas formações. Além disso, como citado, há uma deficiência nas normas de como fazer essas formações, quais as disciplinas necessárias e o que não pode faltar nessas formações, o que ocasiona a falta de subsídios para as IES.

2.5 Habilidades e Competências Pedagógicas Necessárias ao Professor em Sala de Aula

Para abordar as competências e saberes esperados na atuação do professor de Direito, é preciso trazer o conceito de competência. Nesse sentido, Morosini (2006, p. 426) compreende por competência o “[...] sentido de saber fazer bem o dever. Na verdade, ela se refere sempre a um fazer que requer um conjunto de saberes e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário [...]”. Por sua vez, Silva e Felicetti (2014, p. 18) explicam que se trata da “aptidão do indivíduo ao executar as atividades propostas de forma exitosa”. Isso resulta na capacidade desenvolvida pelos indivíduos de relacionar os saberes à realidade, aos problemas que surgem de forma cotidiana.

Segundo Perrenoud (1999, p. 7), o conceito de competência foi discutido primeiro no campo profissional, sendo utilizado, depois, na educação. Segundo o autor, trata-se da “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”, ou seja, no âmbito jurídico, pode-se pensar que o futuro profissional do Direito, ao construir as competências na sua formação, ficará mais preparado para resolver situações/problemas, sem se limitar ao conhecimento apenas jurídico. Em outras palavras, o autor defende que, por meio da competência, torna-se possível relacionar recursos cognitivos com conhecimentos, valores e atitudes de forma conexa, permitindo aos indivíduos enfrentarem a realidade.

Ainda nesse prisma, Zabala e Arnau (2010) trabalham com o conceito de competência, ao afirmarem que, com os recursos cognitivos, torna-se possível a ação. Resolvem-se problemas de maneira ampla e eficaz por meio das capacidades cognitivas, com habilidades e atitudes que se correlacionam com as competências. É nesse sentido que Silva e Felicetti (2014, p. 19)

explicam que, quando o sujeito consegue mobilizar seus conhecimentos sem parar para pensar ou planejar – em outras palavras, consegue aplicar um conhecimento na prática, de forma instintiva – ele se vale do que é chamado de habilidade. Os autores baseiam-se nas ideias de Perrenoud (1999), que definiu o conceito de habilidade a partir de uma série de procedimentos mentais utilizadas por um indivíduo para resolver situações reais que envolvam a aplicação de conhecimentos obtidos da escola. Assim, a habilidade é um conceito que está ligado à resolução de problemas.

Além disso, a habilidade é um dos resultados do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, somente quando o estudante consegue aplicar na sua realidade os conhecimentos e saberes aprendidos em sala de aula, é que, de fato, verifica-se a aprendizagem para a vida, que se pereniza e evolui o campo cognitivo dos estudantes. O que se percebe, muitas vezes, no ensino do Direito, é o total desconhecimento das competências/habilidades naturais à atuação do professor em sala de aula. Tanto que conceitos como currículo, avaliação formativa, uso das TIC, enquanto metodologias ativas, são desconhecidos pelos professores.

Sobre os problemas de aprendizagem e a desmotivação dos estudantes, Carvalho (2016, p. 337) afirma que

É um fato notório que vivenciamos problemas de aprendizagem e ensinamento nos dias atuais. A maior parte dos alunos se encontra desmotivada e dispersa em sala de aula. Para conseguir prender a atenção do aluno, o docente deve fazer uso de instrumentos inovadores de metodologias de ensino. Caso o contrário, não atingirá seu objetivo maior que é de transmitir um conteúdo e uma troca de experiências e informações e ter o retorno do aluno com a total assimilação e compreensão do tema abordado.

Professores precisam desenvolver aptidões relacionadas ao ambiente educacional para além da sala de aula. Perrenoud (2001), nesse sentido, explica que é preciso aos professores o reconhecimento de que as competências profissionais não são os únicos conteúdos a serem ensinados. Vale destacar que existem 10 grandes famílias de competências relacionadas à docência:

1. Organizar e estimular situações de aprendizagem.
2. Gerar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da gestão da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar as novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Gerar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2001, p. 8)

As competências acima esboçadas desenvolvem uma postura ativa no professor de contínuo aperfeiçoamento e renovação, que precisa adquirir novas competências sempre que ocorre alguma inovação na área do conhecimento ou da própria docência. É o caso, por exemplo, das TIC – recursos que se tornaram essenciais à sala de aula e à própria vida em sociedade.

Em se tratando do desenvolvimento das competências, Mori e Santos (2016, p.187) afirmam:

Assim, ao contrário do que o ensino tradicional prevê, não bastam os conteúdos, mas há a necessidade de desenvolvimento de competências, ou seja, exige muito além de ensinar conteúdos, mas desenvolver habilidades e atitudes e proporcionar uma experiência mínima, que acarretará no desenvolvimento de competências, que a profissão requer e o mercado de trabalho determina.

Não se pode desconhecer, nesse sentido, que os professores têm responsabilidade no desenvolvimento da própria competência do aprendizado do estudante. Uma das habilidades/competências mais importantes ao processo de ensino e aprendizagem é o “aprender a aprender”, que se relaciona com a capacidade de construir conhecimentos e com eles intervir na realidade (DEMO, 2004). Por isso, a atuação docente deve se voltar ao estímulo ao estudante da busca do aprender a aprender, para que estes possam aplicar os conhecimentos da sala de aula na sua própria realidade.

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, baseamo-nos na realidade de que o sujeito está em constante processo de aprendizagem; para isso, é preciso entender que há momentos em que o sujeito é ensinante e em outros é aprendiz, sendo a relação entre professor e estudante horizontalizada e, quando não existe essa relação, não há educação, como afirma Mizukami (2019, p. 98):

Haverá preocupação com cada aluno em si, com o processo, e não com produtos de aprendizagem acadêmica padronizados. O diálogo é desenvolvido, ao mesmo tempo em que se dá oportunidade à cooperação, à união, à organização, à solução em comum dos problemas. Os alunos, pois, participarão do processo juntamente com o professor.

A atuação em sala de aula exige do professor uma série de habilidades para a docência. No entanto, muitos professores consideram esses saberes desnecessários, cujas habilidades limitam-se à aplicação de saberes metodológicos que, como explica Perrenoud (2001, p.10), são “baseados nos saberes teóricos, como a didática das disciplinas ou a psicologia cognitiva. Esses saberes procedimentais não têm o prestígio das ciências ou da história, porém são saberes menos "vulgares" que as habilidades”.

Vê-se que isso se trata, sem dúvidas, de um problema que afeta de forma visível os cursos de Direito, em que os saberes da própria profissão docente são subestimados em prol dos saberes jurídicos ou de outras áreas das Ciências. Isso não significa, por outro lado, que os saberes teóricos e práticos da ciência jurídica estão em patamar inferior aos saberes necessários à sala de aula. Ao contrário, situam-se com o mesmo grau de importância, devendo o professor possuir todas essas competências ao mesmo tempo.

Voltando-se ao texto das DCN dos cursos de Direito, é preciso enfatizar que, além das competências acima esboçadas, existem conteúdos e disciplinas que ampliam a formação do graduando em Direito, os quais possibilitam uma formação mais completa para o estudante, levando-o a uma melhor preparação para enfrentar as adversidades que virão na atuação prática da sua profissão. Igualmente, não se pode deixar de lado o papel que a pesquisa e extensão exercem no aprendizado, pois permitem que a realidade na qual o estudante se insere seja percebida de prismas distintos, a partir dos problemas que possui.

A partir desse contexto, é preciso tocarmos em um dos pontos que mais precisam ser utilizados na formação jurídica – a prática –, pois, da mesma forma que um médico precisa passar por estágios de práticas que proporcionam uma formação além da teoria para saber atuar em situações que enfrentará, não é diferente para o profissional do Direito, que precisará interpretar e lidar com casos que, às vezes, não estão postos nem elencados explicitamente nas normas.

O estudante de Direito precisa passar por diversas práticas, estudos de casos concretos, ABP e diversas outras metodologias ativas que ajudam na autonomia, além de auxiliar na relação linear entre professor e estudantes.

A seara acadêmica do Direito não pode se limitar a passar a crença apenas no Direito positivo-legalista, o que é uma das grandes falhas durante o processo de formação do profissional do Direito, porque o estudante precisa desenvolver o senso reflexivo e crítico acerca do Direito. Se nos limitarmos a isso, estaremos no tedioso processo de repetição e memorização, prendendo o estudante aos limites impostos pelo professor, impedindo-os de conhecer os fenômenos sociais externos aos muros da Academia. É com essa visão do Direito positivista-legalista que muitas IES vêm, desde sempre, formando nossos profissionais do Direito e, por isso, precisamos nos libertar dessas limitações (GUIMARÃES, 2010).

É importante salientar que o ensino que contribua com o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo do estudante somado à pesquisa e extensão, juntos, durante essa formação, possibilitam ao estudante uma formação mais participativa, reflexiva, crítica e capaz de construir novos conhecimentos acerca da sua prática profissional. Isso nos leva a entender que

é necessário que a formação jurídica vá muito além do ensino técnico-operacional, possibilitando ao estudante diversos olhares para interpretar a nossa nova sociedade. Matos (2015, p. 3) vem nos trazer seu posicionamento acerca dessa temática:

Diante da discussão, acredita-se que o que falta ao ensino jurídico é a implementação, por via pedagógica, do conhecimento em detrimento da informação; afinal, as informações acerca do ensino do Direito transformam-se em “colcha de retalhos” quando não processadas, ou seja, para que toda e qualquer informação se configure em conhecimento, é necessário organização, reflexão, um contínuo exercício do pensamento, o estabelecimento de relações multidisciplinares as quais assume, a contextualização, um verdadeiro pilar. Isso se faz com alunos pesquisadores e aula deve se tornar uma oficina de formação de problemas elencadas por hipóteses a serem investigados. O professor deve ser esse “oficineiro da ciência”, aquele que contextualiza seus conteúdos.

Para que essas competências sejam alcançadas, faz-se necessário analisar aquelas que se esperam dos professores que atuam no ensino jurídico, os quais são reflexivos e responsáveis por ampliar a formação tradicional dos cursos de Direito, ou seja, aquela que enxerga de maneira positivista e legalista a atuação do jurista.

Vejamos o que Anastasiou e Pimenta (2002, p. 111-112) expressam sobre a prática docente reflexiva:

- a) Aos sujeitos presentes no universo da docência:
 - professor como pessoa e a pessoa do professor como profissional;
 - aluno como sujeito do processo cognitivo;
 - processos cognitivos compartilhados entre os diferentes sujeitos;
- b) Aos determinantes do processo educativo:
 - projeto político-pedagógico institucional e sua inserção no contexto social;
 - projeto de curso e os dados da realidade institucional;
 - teoria didática praticada e a desejada na sala de aula;
 - a responsabilidade com a atuação técnica e social do profissional no mercado de trabalho;
- c) À ação do docente na universidade:
 - a construção coletiva interdisciplinar;
 - a definição de conteúdos e os enfoques metodológicos;
 - o acompanhamento do processo mediante a avaliação.

O professor precisa compreender as competências necessárias à sua atuação em sala de aula, que lhe permitam trabalhar de maneira construtiva ante os novos paradigmas e olhares da sua área profissional. Constantemente, surgem novos saberes, novos conceitos e novos desafios voltados para o ensino em geral. Isso se fortalece com o fenômeno da globalização e, conseqüentemente, das novas TIC.

Em outra nova obra, que trata das competências para ensinar no século XXI, Perrenoud e Thurler (2002, p. 22) mostram-nos a importância da formação dos professores nesse processo e traz-nos uma reflexão acerca da articulação entre a teoria e prática da profissão, pois

[...] a formação dos professores deveria ser orientada para uma aprendizagem por problemas para que os estudantes se confrontassem com a experiência de sala de aula e trabalhassem a partir de suas observações, surpresas, sucessos e fracassos, medos e alegrias, bem como de suas dificuldades para controlar os processos de aprendizagem e as dinâmicas de grupos ou os comportamentos de alguns alunos.

Essas ideias levam-nos à discussão de quão complexa deve ser a participação do professor no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que é necessário unir competências e habilidades para que se possa despertar no estudante e pôr em prática cada situação dessa.

Perrenoud e Thurler (2002, p. 23) discutem a importância de unir não somente teoria e prática durante o processo de formação de professores, mas também apresentam diversas possibilidades que podem ser utilizadas durante esse processo:

No máximo, a formação teórica permitiria ser aprovado nos exames e obter o diploma, enquanto a formação prática daria as bases para a sobrevivência na profissão. É preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade. Ela acontece em toda parte, nas aulas e nos seminários, em campo e nos dispositivos de formação que levam os diversos tipos de formadores a trabalharem juntos: acompanhamento de atuações profissionais, moderação de grupo de análise de práticas ou reflexão comum sobre problemas profissionais.

A partir desses argumentos, entendemos que é fundamental, no processo de formação dos professores, ter essas participações e possibilidades durante a formação, pois esse profissional será capaz de levar para os estudantes essas experiências e trazer uma grande melhoria na formação dos futuros profissionais das diversas áreas, não apenas se limitando à teoria e à prática, mas sim com diversos meios possíveis de contribuir na formação desses estudantes.

Vejamos a importância de uma formação de qualidade dos professores em geral e, quando falamos de professores do Direito, vemos uma grande dificuldade nesse processo, por ainda ser um curso muito teórico e com poucos professores de formação, ponto que as IES deveriam se preocupar mais para atender às necessidades do novo profissional do Direito de que a sociedade precisa.

Às vezes, encontramos alguns estudantes que consideram somente que a aula teórica é suficiente para sua formação, mas, ao encontrar um professor que defenda essa opinião, põe em risco todo o processo de ensino e aprendizagem, não atendendo às DCN do curso de Direito, que traz uma ampla visão das competências esperadas para o seu egresso. Sobre essas expectativas, Almeida et al. (2013, p. 27-28) vem nos mostrar que

Para romper com essa visão, os cursos devem apostar em metodologias participativas, que tirem professores e alunos da zona de conforto criada pelo método puramente expositivo. Também devem estruturar uma rica oferta de atividades extracurriculares,

deixando claras as conexões entre o que se vive e aprende dentro e fora da sala de aula. Deve-se também pensar em estratégias de nivelamento, buscando suprir carências adquiridas pelos alunos nos níveis anteriores de ensino. Devem, por fim, aprender a ensinar não uma realidade externa e estranha aos seus estudantes, mas sim a partir da realidade concreta de seus alunos. Dadas essas condições básicas de interação entre o curso de Direito e seus estudantes, será possível que não só a instituição de ensino possa auxiliar o aluno nessa jornada de aprendizado: ele próprio terá condições de ser proativo e ir em busca daquilo que não o satisfaça durante o curso. Havendo informação sobre sua oferta e sua importância, os estudantes poderão ter a iniciativa de procurar cursos extracurriculares para se aprofundarem nas disciplinas de que mais gostam; encontrar palestras e discussões sobre os temas que lhes interessam; formar grupos de estudo, bem como ler livros, periódicos, jornais etc. Principalmente, os estudantes deverão ter em mente que o curso, sozinho, não consegue suprir todos os aprendizados e expectativas. O curso de Direito deve estimular o aluno a sair da zona de conforto de dependência de ideias preconcebidas pelo docente, porque, quando ele termina a graduação e ingressa no mercado de trabalho, precisa caminhar com autonomia e, se não tiver desenvolvido essa habilidade anteriormente (qual seja: caminhar, aprender com autonomia), tornar-se-á um profissional obsoleto e ultrapassado, porque não será capaz de acompanhar as transformações sociais, econômicas, políticas, jurídicas etc. que exigem uma qualificação permanente.

Com isso, é notório compreender a importância que o professor tem no processo, pois é preciso que ele adquira as competências necessárias durante a sua formação, para que então possa repassar, exigir e transmitir diversas formas que possibilitem as competências necessárias enquanto potencial profissional do Direito. Lembrando que isso é um papel dos programas de formação de professores, sejam nas pós-graduações *lato* ou *Stricto sensu*.

Também existem professores que menosprezam esse processo pedagógico educacional e se recusam a compreender essa complexidade, visto que resistem a adotar novas metodologias e se aperfeiçoar com as novas competências, prejudicando os estudantes e impossibilitando-os de conhecer e desenvolver as habilidades e competências adequadas para a sua profissão. Os avanços nas TIC no ambiente educacional levaram o professor a refletir sobre o seu papel de protagonista do saber, assumindo o papel de agente que ajudará o estudante no processamento dessas informações de modo a transformá-las em conhecimento (MATOS, 2015).

O próprio Parecer CNE/CES nº 635/2018 traz a preocupação com a estrutura curricular dos cursos de Direito, para que se atinjam as competências necessárias para a formação jurídica,

A organização curricular passa a encampar estratégias de ensino preocupadas no desenvolvimento de competências, com a integração e exploração dos conteúdos a partir de situações-problema reais ou simulados da prática profissional. Essas situações representam estímulos para o desencadeamento do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2018, p.13).

No contexto dessa preocupação na estrutura e preparação dos professores, os novos instrumentos de Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento, disponíveis no site do INEP, desde 2017, vieram com uma maior exigência no que tratamos de titulação,

formação e produção dos professores, ou seja, a partir desses instrumentos, as IES podem e precisam dos seus professores mais qualificados para obter melhores conceitos em seus cursos. Almeida et al. (2013, p. 26), nesse contexto, afirmam:

Contudo, um curso de Direito não pode prescindir de um ou de outro tipo de docente, embora deva saber equilibrar a distribuição desses atores em sua oferta, não só considerando as exigências formais do MEC, mas também um projeto pedagógico que valorize a pesquisa e a dedicação acadêmicas (a cargo preferencialmente dos professores de tempo integral e maior titulação acadêmica), sem abrir mão da interação com o mundo prático-profissional (a cargo, preferencialmente, dos profissionais que também são docentes, sendo indispensável, mesmo nesses casos, a titulação acadêmica).

Em relação a isso, temos uma crítica quanto à exigência apenas da titulação, pois somente o título não certifica ou garante que esse professor será melhor, precisamos mais uma vez abordar importância de matérias e práticas pedagógicas na formação desses professores, pois os instrumentos não se preocupam com isso, mas sim, e apenas, com o título.

Com isso, para que as competências sejam trabalhadas e façam parte da formação dos futuros profissionais do Direito, faz-se necessária uma formação adequada para os professores que atuam na formação jurídica, uma formação voltada para as necessidades atuais, principalmente as que envolvam as TIC.

2.6 Formação dos Professores do Ensino Jurídico para a Utilização das TIC

Todos os dias somos colocados à prova, o que não é difícil para o professor que precisa viver em constantes mudanças, adaptando-se a currículos novos que nascem todos os dias, abraçando desafios de se adaptar, muitas vezes em pouco tempo, para atender às demandas que o mercado e o mundo exigem. É sobre esses desafios de uma formação continuada e na aplicação das TIC no ensino jurídico que pesquisaremos agora.

Para fundamentar nossa pesquisa, analisamos autores e fontes que possibilitaram uma maior reflexão sobre o envolvimento da Educação Jurídica e das metodologias ativas, bem como seu fortalecimento, unindo a importância delas dentro do ensino jurídico.

Percorremos elementos que compõem a utilização das metodologias ativas presentes nos conteúdos programáticos de disciplinas no curso de Direito e sua aplicação na prática. Além disso, verificamos as contribuições das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem no ensino jurídico e os benefícios que elas podem trazer na formação dos bacharéis em Direito.

Pensamos que todas as profissões do mundo moderno precisam de uma formação continuada, porque estamos em contínua construção, principalmente enquanto professores, cuja

profissão forma todas as demais, a qual é responsável pela transmissão e busca do saber. Precisamos destacar que, por mais que recursos tecnológicos sejam investidos na IES, isso não é o mais importante: é necessário que a postura pedagógica seja modificada com o uso das TIC (ALMEIDA et al., 2014) e a utilização das metodologias ativas.

O emprego de tais metodologias é um grande desafio para os que se dedicam à docência, pois exige uma preparação mais específica, que escapa às experiências e aos métodos tradicionais, já tão reproduzidos e repetidos, ainda mais quando falamos de cursos jurídicos.

Masetto (2012, p. 22) traz reflexões que possibilitam uma maior visão sobre a atual realidade do professor, quando afirma que

[...] o professor se pergunta como dar conta de estar atualizado com todas as informações existentes e como passá-las para os alunos com sua carga horária e seu programa estabelecidos, como ajudar o aluno a acessar a internet e dela retirar com criticidade as informações que sejam relevantes. E, por final, a grande questão que se faz: o que devo ensinar ou o que o aluno precisa aprender para se formar como um profissional competente?

Sempre teremos perguntas como essas na vida do professor, justamente pelas constantes mudanças na sociedade e com as descobertas diárias do mundo moderno, o qual sentirá sempre a necessidade de se aperfeiçoar para acompanhar esse desenvolvimento. Pensar na formação do professor e na sua qualificação é fundamental (ALMEIDA et al., 2014).

Essa interlocução entre a academia, comunidade e o mercado de trabalho é essencial para a formação docente, pois, do contrário, o ensino passa a ser uma realidade estagnada, marcada pela reprodução mecânica e automática de saberes pré-constituídos, postos e impostos. É imprescindível, desse modo, trazer o ensino para a realidade em que vivemos, para o contexto sociocultural do qual fazemos parte.

A formação de professores com um conhecimento isolado, descontextualizado, tecnicista ou apenas um repetidor de conhecimento não traz para a sociedade a base necessária para a sua transformação e ressignificação, para rupturas dos discursos vigentes e redirecionamentos. Nesse sentido, pesquisas realizadas na área reconhecem a necessidade de transformação da docência jurídica e da própria forma como o Direito é enxergado pelos professores (PALMEIRA, 2018; PRADO, 2015). Cordeiro (2019), sobre a temática, afirma que é algo inerente à atual ordem jurídica, de cunho liberal, a prevalência de um modelo de ensino que tem como objetivo central treinar os discentes para a aplicação normativa, a partir da ótica do positivismo jurídico. De acordo com a autora, é importante compreender que as abordagens do Direito, enquanto ciência, dentro do próprio curso, acontecem, de forma prevalente, sob uma ótica ideológica e conceitual liberal. Assim, busca-se imprimir, no curso, uma função ora

estatista – cuja educação se volta para a manutenção do *status quo* – ora mercadológica, ou seja, em face das exigências de mercado. O Direito pode (e deve) ser analisado sob uma outra ótica – a partir de um viés dialético, cujo ideal e conceito desta ciência busquem contribuir, primeiro, com a emancipação humana. A autora defende uma mudança que vá além da modificação da matriz curricular do curso, passando pela ressignificação epistemológica do próprio Direito e de sua função social.

Com os problemas sociais cada vez mais complexos, a sociedade exige cidadãos mais críticos e conscientes do seu papel na sociedade (MORAN, 2018). Com a prática do ensino e a formação pedagógica necessária, levaremos nossos bacharéis/estudantes a um universo repleto de questionamentos, dando-lhes possibilidade de despertar dentro de si o “cientista social”, fazendo com que o ensino superior cumpra efetivamente suas finalidades. Além disso, haverá construção, no que diz respeito especificamente ao curso de Direito, de um perfil profissional preparado para trazer respostas a uma sociedade em constante transformação e movimento.

Por isso, faz-se necessário identificar pontos que possam trazer subsídios para o professor de hoje, principalmente o de Direito, de modo a fortalecer a sua aula, unindo toda teoria às metodologias ativas que favoreçam um aprendizado ativo para o estudante.

Diante dessa situação, ainda vemos a necessidade de uma adaptação e incorporação das TIC dentro das IES, como defendem Coll e Monereo (2010, p. 26):

A educação é obrigada a enfrentar essa situação e fala-se em escolas inclusivas (que tentam satisfazer a diversidade de necessidades educacionais de seus alunos), de educação não formal e informal (para aproveitar as oportunidades que a sociedades atual oferece para a educação e formação das pessoas) e de aprendizado colaborativo e cooperativo (com a finalidade de tirar proveito dos conhecimento e habilidades dos diversos membros de um grupo para satisfazer objetivos comuns).

Para que haja essa mudança e as IES passem a se tornar um ambiente totalmente adaptado aos meios tecnológicos, são necessários avanços, investimentos e mudança na cultura institucional, a fim de que professores e estudantes possam trabalhar com mais eficiência na construção do conhecimento com o uso das TIC. Nessa conjuntura, ao longo desta pesquisa, serão apresentadas reflexões e propostas para ampliar o uso das TIC nos cursos de Direito.

As DCN do curso de Direito exigem, durante o processo de formação do bacharel em Direito, a utilização e aplicação das metodologias ativas e o domínio das TIC, para formar profissionais capazes de resolver os problemas que a sociedade atual exige, bem como compreender melhor o Direito.

Sobre essas mudanças e a inserção das TIC na formação jurídica, o Parecer CNE/CES nº: 635/2018, mostra-nos que:

Há que se destacar a possibilidade de mudança do cenário profissional decorrente da inserção de novas tecnologias. Ferramentas tecnológicas irão reduzir a demanda por recursos humanos, alterando a estrutura organizacional dos espaços que realizam atividades jurídicas. Novas tecnologias podem alterar a elaboração e entrega de produtos e serviços jurídicos, criando novos requisitos de competências e conhecimentos para o profissional da área (BRASIL, 2018, p.14).

Além dessas mudanças encontradas no Parecer CNE/CES nº 635/2018, percebemos, também, uma série de pontos que envolvem e que englobam a formação jurídica em geral, ou a prático-profissional. O documento explicita em seu texto uma necessidade de diversificação curricular, apontando as necessidades que os currículos precisam contemplar quanto à inserção das TIC, pois passamos por mudanças no cenário da profissão (BRASIL, 2018).

Para atender a essas necessidades, o professor precisa definir atividades didáticas-formativas, que possibilitem o desenvolvimento de conteúdos, habilidades e competências que são necessárias para a formação jurídica, precisando ser definidos no plano de ensino da sua disciplina.

O professor precisa substituir a aula tradicional por metodologias ativas e participativas, que gerem interação e interatividade, para favorecer os objetivos educacionais atuais. É preciso motivar o estudante e incentivá-lo na participação do processo de ensino e aprendizagem, e este precisa entender seu papel ativo nesse processo; já o professor precisa explorar mais as TIC, que servem e servirão de apoio a essa nova realidade, pois podem auxiliar, no ensino presencial e a distância, os estudantes e professores estando presencial ou virtualmente (MASETTO e TAVARES, 2013).

A partir do momento em que as dificuldades de acesso às TIC vão diminuindo e as novas gerações vão se inserindo nos meios digitais, fortalece-se a inclusão digital e a comunicação caminha, de maneira irreversível, para o ambiente virtual. Isso nos faz repensar o ensino como um todo no Brasil, não só o jurídico. Um exemplo disso é o impacto exercido pelas redes sociais na interconexão de pessoas e de saberes, que pode se tornar uma ferramenta eficiente no processo de ensino e aprendizagem (KAITEL; MOTA, 2013). Por isso, as competências para o uso das TIC em sala de aula assumem grande importância no contexto dos cursos de Direito.

Mercado (2016) analisou algumas metodologias de ensino que envolvem as TIC no ensino jurídico e constatou alguns pontos importantes, dentre eles que é necessário destacar a necessidade da capacitação dos professores no ensino jurídico para a utilização das TIC. Ficou comprovado que as aulas no curso de Direito tornaram-se mais dinâmicas e mais participativas com o uso dos recursos das TIC. Foi possível compreender também que os professores afirmaram que não é fácil a utilização dessas tecnologias nas aulas, visto que é necessário muito

planejamento, desde a escolha do conteúdo, dos materiais até chegar na interação com o estudante.

Sobre a formação docente para o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), Mercado e Vidal (2018, p. 296) afirmam que

Entre as discussões que balizam a (re)construção da identidade no cenário com TDIC com vistas à formação docente, encontram-se as competências, elemento questionável e discutível numa perspectiva de formação. Todo professor deve ter conhecimento sobre as exigências legais para a formação docente, como também refletir criticamente sobre o que está posto.

Nesse processo, é necessário tempo e muita dedicação no planejamento das aulas, mas isso pode gerar inovações necessárias para gerar mais autonomia nos estudantes, ponto este já destacado neste estudo. O estudo pôde perceber que a prática das TIC nas aulas aproximou ainda mais os estudantes e os professores, favorecendo uma interação mais simultânea no processo de ensino e aprendizagem (MERCADO, 2016).

Vemos a necessidade da formação e capacitação dos professores para a utilização das TIC, não só TIC que envolva o curso, pois nem todos os professores dos cursos de Direito são formados na área, uma vez que temos diversas áreas que englobam o processo de formação, desde a Filosofia, a Sociologia, a História, a Linguística etc. O desafio torna-se cada vez maior, pois faz-se necessário um conhecimento plural para favorecer o perfil do egresso dos estudantes de Direito.

É preciso que o professor adapte-se às diversas linguagens que as TIC possuem em sua pluralidade de informações e, nesse sentido, a mudança na linguagem e na cultura da aprendizagem são imprescindíveis para se alcançar êxito e conseguir uma melhor produção, construção e troca de conhecimentos, o que é fundamental para o processo de inserção das TIC nas disciplinas dos cursos de Direito.

A maneira de ensinar, as metodologias aplicadas, a troca de conhecimentos e recursos que favoreçam a interação precisam estar presentes no processo de ensino e aprendizagem de qualquer curso superior, principalmente no Direito, por ser uma das profissões que norteia as condutas entre as sociedades.

Dentre essas mudanças, está a possibilidade da educação a distância (EaD) nos cursos presenciais, podendo ter até 40% da sua carga horária no formato EaD, mas ainda temos muitas críticas quanto a essa modalidade nos cursos de Direito, a exemplo da OAB, que vem lutando para impedir a criação de cursos de Direito que não sejam presenciais.

Em 2017, a OAB ajuizou ação na 7ª Vara Cível da Justiça Federal do Distrito Federal para impedir a autorização de cursos na modalidade EaD, alegando que tal formato não condiz com as DCN do Curso, principalmente pela exigência da parte prática (BRASIL, 2017).

Porém, somente o MEC pode atestar se o curso poderá ser aberto ou não, e, em fevereiro deste ano de 2020, a 7ª Vara Cível da Justiça Federal do Distrito Federal negou o pedido de liminar da OAB, alegando que a educação é um direito básico e que a EaD é uma possibilidade de alternativa de acesso da população ao ensino, enfatizando ainda que o MEC é quem precisa decidir.

Desse modo, sabemos que, com a existência dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), podemos ter, à nossa disposição, diversos recursos que possibilitem uma aprendizagem ativa, ainda mais com a possibilidade do ensino híbrido, o que seria uma possível saída para o curso de Direito. Muitos autores defendem essa modalidade por unir a educação presencial com a não presencial, além de alternâncias de espaços, inclusive entre professor e estudante, com técnicas e estudos que favorecem e contribuem com o processo de ensino e aprendizagem.

Autores como Bacich et al (2015) e Horn e Staker (2015) defendem o ensino híbrido como um modelo que pode somar e contribuir tanto com o ensino EaD quanto com o presencial, cujo modelo propõe uma mudança progressiva, aplicável e adaptável. Para os autores,

Ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo. [...]o estudante aprende, pelo menos em parte, em local físico supervisionado longe de casa. [...] as modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante em um curso ou uma matéria, estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada (HORN; STAKER, 2015, p. 34-35).

O ensino híbrido tenta fazer a articulação do presencial e do online, de várias metodologias, sejam ativas ou não, de atividades presenciais com as digitais e de várias outras formas que articulam o processo de ensino e aprendizagem, inúmeras ferramentas e possibilidades que podem ser oferecidas durante a formação.

Aguilés (2018) mostra da importância do ensino tradicional combinado com o ecossistema digital, possibilitando novas maneiras de compartilhar o conhecimento e gerar aprendizagem, mas que muitos professores ainda resistem a isso, ou ao que envolva as TIC e as novas ferramentas e possibilidades de aprendizagens virtuais. Essa combinação pode resultar na superação do modelo tradicional de ensino e inserir uma nova visão no estudante sobre o professor, o qual está buscando uma forma de fazer com que o estudante aprenda a partir de novas maneiras de compartilhar conhecimentos.

Sobre o ensino híbrido, Bacich et al. (2015, p. 28 e 29) afirmam o seguinte:

Na educação, acontecem vários tipos de mistura, *blended* ou educação híbrida: de saberes e valores, quando integramos várias áreas de conhecimento (no modelo disciplinar ou não); de metodologias, com desafios, atividades, projetos, *games*, grupais ou individuais, colaborativos e personalizados. Também falamos de tecnologias híbridas, que integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais. Híbrido também pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno.

Há muitas discussões quanto às possibilidades do que é ou do que pode ser híbrido e, nesse sentido, vemos que há uma série de possibilidades que norteiam esse modalidade de ensino, mas percebemos que ela pode trazer uma personalização na educação, atendendo a diversas necessidades que estudantes e professores necessitam diariamente durante o processo de formação.

Mais uma vez, chegamos à importância das TIC e suas contribuições para a educação como um todo, mas entendemos, também, que é preciso capacitar mais os professores para fortalecermos a junção da educação tradicional com as mediadas pelas TIC. O ensino híbrido poderá trazer uma grande contribuição para o ensino jurídico, mas, para isso, faz-se necessário que haja mudanças nos currículos e uma maior flexibilização desses, pois vimos que as DCN já trazem à tona essa discussão, embora ainda seja preciso que as IES e seus gestores entendam e comecem a desenvolver métodos que sejam adaptáveis aos estudantes que temos hoje, os quais estão mais conectados e mais informatizados a cada dia.

Assim, faz-se necessária uma nova forma de ensinar para o professor do ensino jurídico, buscando capacitá-lo para, então, compreender o papel de mediador que hoje ele possui, deixando de lado a visão de protagonista do processo de ensino e aprendizagem. A troca e a construção de conhecimentos entre estudantes e professores é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. As TIC estão por todos os lados, então cabe a cada um procurar compreender e pôr em prática os benefícios que elas podem trazer para o processo de formação em qualquer área do conhecimento.

Vale ressaltar que o professor do século XXI (COLL e MONEREO, 2010) precisa estar atento ao que a sociedade espera de cada profissional e de cada área que é responsável durante a formação dos estudantes, pois, com a o avanço das TIC e as necessidades da sociedade, a formação continuada desses profissionais precisa sempre ser discutida, e mais agora, com a atual conjuntura na qual estamos vivendo devido à pandemia da COVID19, cujos professores estão sendo desafiados a enfrentar aulas *online* e ao vivo para suprirem a carência de estar presencialmente com seus alunos. Nesse sentido, os professores que possuem formação em TIC

já estavam habituados a esse universo – em outras palavras, estavam mais habituados às práticas que envolvem as TIC; já em relação aos professores que não tinham hábitos com elas, a dificuldade foi muito maior.

Partindo desses pontos, vemos a importância de trabalharmos com as metodologias ativas, as quais possuem características de deixar de lado o ensino exclusivamente tradicional, passando para um ensino no qual professores e estudantes aprendem juntos, cuja troca de conhecimentos e a proposta de formar estudantes com um senso crítico e reflexivo se sobrepõe à antiga proposta de ter o estudante como mero receptor de informações, porque, agora, passa a ser sujeito ativo nesse processo.

3 METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Nesta seção, discutiremos o papel das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, caracterizaremos estas metodologias, qual o seu papel e as contribuições que podem trazer para gerar uma maior autonomia no estudante de Direito. Após trazer as características, evidenciaremos as possibilidades de utilização dessas metodologias no ensino jurídico, quando apontaremos diversas maneiras de utilização das metodologias ativas, elencando possíveis estratégias no ensino jurídico.

Com a pesquisa em autores da área, identificamos o atual cenário da utilização das metodologias ativas no ensino jurídico, e quais as exigências que as DCN trazem, buscando compreender o papel das IES na formação dos bacharéis em Direito.

3.1 Características das Metodologias Ativas

As metodologias ativas passaram por muitas fases no decorrer da história, e, no Brasil, no final século XIX, o movimento “Escola Nova” ou “Escola Ativa” já trazia a libertação do educando, dando-lhe mais autonomia. Essa proposta foi defendida pela primeira vez por Rui Barbosa, no entanto, mesmo com muita gente envolvida para que este processo desse certo, já havia os críticos, fanáticos pelo modelo exclusivamente tradicional de ensino.

Já na década de 1930, mais precisamente em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros, a educação tradicional já vivenciava uma crise, quando os defensores para um modelo de escola ativa, como Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira etc., defendiam uma revolução na educação do Brasil e buscavam uma inovação dentro da escola tradicional (VIDAL e FARIA FILHO, 2002). Com isso, a visão de educação ativa não é nova, mas, com o avanço das TIC, autores vêm trazendo ressignificações para esse modelo ativo, pois um dos pontos principais das metodologias é inserir o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem, o que já era pensado na Escola Nova.

A educação no Brasil, por muitos anos, vivenciou e ainda vivencia a prática da educação tradicional e, poucas vezes, utilizou e se colocou à disposição de se habituar com novas práticas e novos processos de inovação. Até o final do século XX, o Brasil baseou-se muito nas práticas europeias e, com o advento da LDBEN (BRASIL, 1996), trouxe novas diretrizes para educação como um todo; foi então que, a partir desse marco, ficaram mais visíveis as mudanças em nosso país (DEBALD, 2020).

É a partir disso que as metodologias inovadoras (DEBALD, 2020), ativas (MORAN, 2018), inovativas (FILATRO; CAVALCANTI, 2018), nomenclaturas utilizadas por vários

autores, passam por uma ressignificação para tentar trazer mudanças para a permanência desses estudantes no ensino superior, os quais entendem que elas podem melhorar a qualidade da aprendizagem.

A partir das características das metodologias ativas citadas, Filatro e Cavalcanti (2018) trazem um conceito atual a respeito dessas metodologias, as quais denominam de inov-ativas, integrando metodologias inovadoras e ativas.

No conceito de metodologias inov-ativas, foram unidas as metodologias ativas, ágeis, imersivas e analíticas e para iniciarmos. Filatro e Cavalcanti (2018) afirmam que, nas metodologias ativas, o estudante deve se envolver de forma intensa em seu processo de aprendizagem, quanto refletir sobre tudo que venha fazer nesse processo, desenvolvendo, por meios de ferramentas tecnológicas, sua autonomia, de modo a se tornar mais ágil e capaz de personalizar suas experiências de aprendizagem.

As autoras defendem também as metodologias ágeis, as quais possibilitam uma aprendizagem que gera interação a todo instante, dando agilidade aos processos. Ainda assim, pensam que é preciso ter mais colaboração entre as partes, uma conexão contínua, totalmente adaptável, cujo estudante passa a ser exposto a uma série de contextos e experiências, desenvolvendo uma capacidade de agir em ambientes de incertezas, a fim de cultivar o seu empoderamento e a sua individualidade (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

Vale destacar que as metodologias imersivas, de acordo com Filatro e Cavalcanti (2018), são favorecidas através dos ambientes virtuais imersivos, espaços que possibilitam uma navegação interativa em um sistema computacional, como a realidade aumentada, a realidade virtual, os jogos digitais e os simuladores.

As metodologias imersivas podem levar o estudante a lugares inimagináveis, possibilitando-lhe uma imersão em situações ou ambientes que o ser humano jamais poderia pisar; possibilidades que já podem ser executadas hoje com a utilização de ambientes virtuais imersivos, muito utilizado na gamificação.

Imaginemos, também, a utilização da realidade aumentada, que transforma um ambiente real em um espaço virtual através de óculos VR (Virtual Reality) ou óculos de realidade virtual, o que é visto na utilização do próprio jogo Xbox, quando se capta movimentos e leva-se para dentro da tela. Esses possíveis recursos tecnológicos podem favorecer e contribuir no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando uma interação entre o real e o virtual.

Por fim, discutiremos as metodologias analíticas, que funcionam como uma coleta e análise de dados sobre os estudantes, buscando entender como funciona a aprendizagem e quais os ambientes em que ela acontece.

As metodologias analíticas funcionam a partir de etapas que vão desde a coleta de dados e pré-processamento, análise e ação até o pós-processamento, para entender todo o processo de ensino e aprendizagem, respondendo a uma série de questionamento sobre o que, muitas vezes, o professor não consegue ter respostas. Isso ocorre desde quando os estudantes estão prontos para avançar de conteúdo até o momento de gerar a nota, sem a intervenção humana ou administrativa, tudo a partir da coleta de dados (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

Quando entramos na importância que as metodologias ativas podem ter, seja na vida, na educação básica ou no ensino superior, percebemos que elas favorecerão a aprendizagem a partir da capacitação para colocarmos em prática algo que antes vimos, ouvimos ou passamos, quando as aplicaremos em cada situação que a vida nos cobrar. Nesse sentido, Moran (2018, p. 2) afirma que

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. Esses avanços realizam-se por diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes, que integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores e sínteses, frutos das interações pessoais, sociais e culturais que estamos inseridos.

Há uma enorme diversidade de processos de aprendizagem, visto que, para cada pessoa, é possível se reconfigurar de acordo com suas necessidades – cada ser humano é único, e reagirá de maneira individual. A partir da aprendizagem ativa, o estudante melhora a sua flexibilidade cognitiva e torna-se capaz de se adaptar a situações inesperadas, fazendo com que deixe de lado os modelos mentais rígidos, às vezes trazidos pelo modelo tradicional de ensino, que, em muitos casos, impede-o de ser o protagonista de uma aprendizagem mais crítica e reflexiva (MORAN, 2018).

Outra característica que é importante destacar nas metodologias ativas é que, às vezes, são necessárias até mudanças nas estruturas da sala de aula e do ambiente educacional como um todo, para que se torne adaptável para a aplicação de determinadas metodologias ativas, cujo ambiente favorecerá a interação e a prática de metodologias que tragam o estudante para ser o protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Isso tudo faz parte do processo de inovação que estamos vivenciando.

Bédard e Béchar (2009, p.68) *apud* Debald (2020, p. 3) fazem a distinção de três espécies de inovações, que muito cabe para esse estudo:

I – Inovação tecnológica, corresponde à introdução de técnicas que produzem efeitos sobre o ensino. Os conteúdos são chamados a se adaptar às mudanças tecnológicas; **II – Inovação curricular**, facilitando a organização de percursos estudantis diferentes, na gestão seja do tempo, seja do espaço e do conteúdo. Trata-se de um sistema

vinculado ao institucional e ao organizacional; **III – Inovação pedagógica**, mais orientada para o campo das práticas docentes, nas relações sociais que instauram com os estudantes em uma perspectiva de aprendizagem.

Para que o processo flua com mais qualidade e com maior êxito no resultado do processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessária uma visão mais ampla, uma formação continuada para toda a equipe pedagógica que pensa o processo de desconstrução dos modelos exclusivamente tradicionais (DEBALD, 2020).

Atualmente, o acesso à informação facilita esse processo, como também defende Carceller (2018), ao explicar que hoje é mais importante aprender a pensar do que armazenar informações.¹ O autor deixa claro que é preciso, ao estudante, aprender a pensar ao invés de simplesmente armazenar dados e enfatiza a importância do conhecimento, que nunca é demais, destacando a importância da construção da aprendizagem pelos estudantes, o que possibilita o maior protagonismo discente em sua própria formação.

Quando elaboramos um objetivo, devemos alcançá-lo. Para isso, é preciso planejar para atingir esse objetivo, cujo processo configura a metodologia ativa, pois, se nos imaginarmos em uma sala de aula, com determinado conteúdo que o professor planejou, este entra com o desafio de dar espaço para a reflexão, possibilitar ao estudante que ele trace todo o percurso para chegar ao objetivo, e o estudante deverá procurar soluções para isso, ficando, assim, o professor como mediador, inclusive para adaptar o processo para cada estudante, tendo em vista a diversidade dentro da sala de aula para a aprendizagem adaptativa. Neste sentido, Carceller (2018) sai em defesa de uma educação mais flexível e adaptável para o estudante, que o permita desenvolver, de maneira autônoma, o processo de aprendizagem. O autor defende que a educação deve promover autonomia e liberdade, de modo que o professor experimente as diversas possibilidades que envolvem uma aprendizagem adequada, o que leva em consideração, por exemplo, a intuição, projeção, organização do conhecimento em detrimento da memorização tradicional.²

O papel do professor é fundamental quando ele se enxerga como mediador dos estudantes, o qual busca motivá-los e questioná-los, fazendo-os participar de forma ativa na utilização das metodologias ativas, porém a gestão, os ambientes físicos e virtuais precisam ser

¹ “[...] com lo assequible que resulta el acceso a la información en la actualidad, es mucho más importante aprender a pensar, que almacenar datos em la memoria” (CARCELLER, 2018, p. 3790).

² Por eso debemos promover una educación más flexible y adaptativa, que permita al alumno desarrollar el proceso de aprendizaje de forma autónoma, com libertad para experimentar y tantear diferentes posibilidades para terminar identificando la más adecuada, favoreciendo factores como proyectar, organizar, intuir, producir, experimentar, comunicar o deducir frente al memorizar y reproducir del sistema tradicional (CARCELLER, 2018, p. 3793).

acolhedores, que gerem criatividade, para gerar oportunidades de aprender e de empreender (MORAN, 2018).

Corterlazzo et al. (2018), com base em pesquisas e indicadores que mostram um avanço na aprendizagem ativa, afirma que o professor que busca enxergar o novo momento em que estamos vivendo passa o foco agora para a individualização do itinerário formativo, de modo a ter o papel de mediador e de entender as deficiências para auxiliar os estudantes na construção do conhecimento, além de perceber que o estudante precisa de motivação. As IES precisam entender que, para o estudante assumir um papel mais ativo no processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessária uma mudança não só do professor, mas de todos os processos educativos, que precisam mudar, dos currículos aos cursos, trazendo práticas que unam a teoria e a prática, as quais tragam mais compreensão, vivência, reflexão, seja qual for a área de formação, durante todo o processo de profissionalização (DAROS, 2018).

Vimos, então, metodologias que foram desenvolvidas e outras que se resignificaram a partir do avanço das TIC, que estão buscando responder e atender às necessidades atuais dos estudantes e de todas as profissões do mundo, cujo conteúdo é inesgotável.

Desse modo, a partir das características que foram citadas, as metodologias ativas mais favorecem a necessidade atual dos estudantes que o modelo tradicional de ensino; o “novo” estudante é mais prático e crítico, já que o mundo exige mais dele, o qual precisa estar preparado para resolver problemas, evidenciando a necessidade de isso ser praticados durante o processo de formação, tornando-o protagonista nos processos educacionais.

Contudo, tanto o professor quanto a equipe pedagógica da IES precisam estar preparados para atender as demandas para a utilização das metodologias ativas, principalmente no investimento em formações continuadas para os seus professores, os quais passam a atuar como mediadores e, sempre que preciso, estão ao lado para ajudar, de modo a fazer com que o estudante passe a ter mais autonomia nas tomadas de decisões e resoluções dos problemas para se tornar um estudante mais crítico e com maiores habilidades e competências que o mundo atual exige.

3.2 Possibilidades de Utilização das Metodologias Ativas no Ensino Superior

As TIC vêm se fortalecendo nos ambientes de educação, com as possibilidades que os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) trazem e a diversidade de recursos síncronos e assíncronos que favorecem o processo de ensino e aprendizagem. Já se fala em escolas inclusivas para satisfazer as necessidades educacionais dos estudantes, fortalecendo o

aprendizado colaborativo e cooperativo. Com a incorporação das TIC em diferentes ambientes da atividade humana, vem crescendo muito a ideia de trabalhar a cooperação, formando uma rede de apoio (COLL e MONEREO, 2010).

No ensino superior, as diversas possibilidades de metodologias trazem, para o ambiente universitário, novos fazeres pedagógicos. As metodologias ativas merecem ganhar um espaço em destaque nesse trabalho.

Quanto às metodologias ativas, Camargo e Daros (2018) desenvolvem estratégias pedagógicas para o aprendizado ativo. Já Moran (2018, p. 4) traz uma relevante interpretação entre aprendizagem ativa e híbrida:

Dois conceitos são especialmente poderosos para a aprendizagem hoje: aprendizagem ativa e aprendizagem híbrida. As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. Híbrido, hoje, tem uma mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades.

Filatro e Cavalcanti (2018) abordam as metodologias inovativas, trazendo de uma forma diferente a visão das metodologias, dividindo-as em ativas, ágeis, imersivas e analíticas, como mostrado anteriormente, possibilitando visões diferentes e abrangentes acerca da aprendizagem ativa. Leal et al. (2018, p. 28) mostram metodologias que revolucionam a sala de aula, destacando o diálogo entre diversas metodologias ativas, cuja defesa é de que os professores coloquem

[...] em prática, por meio de diferentes formatos, estratégias cruciais para manter o envolvimento das gerações atuais nos conteúdos dentro ou fora da sala de aula. São diferentes alternativas para o processo de ensino-aprendizagem ativo. As técnicas apresentadas possibilitam explorar discussões, debates, problematizações, ensino × pesquisa, teoria × prática, simulações, jogos etc.

Em relação ao impacto das TIC na educação, Coll e Monereo (2010) aprofundam os processos em educação que envolvam as TIC, com foco nas metodologias ativas. Já para uma maior discussão sobre as técnicas de ensino, Lowman (2004) defende estratégias, habilidades interpessoais, além de estilos de ensino e um planejamento para maximizar o interesse dos estudantes.

As metodologias ativas podem contribuir para reduzir as evasões de início de curso e possibilitar para o professor e para os estudantes um melhor diálogo, atendendo e tratando cada estudante com uma aprendizagem personalizada. Dentre as diversas possibilidades de

metodologias ativas, pesquisamos a SAI, a ABP, os júris simulados, seminários, a aprendizagem através de jogos etc.

Sobre as contribuições que as metodologias ativas podem trazer para o ensino superior, Arruda e Santos (2016, p. 118) afirmam que

Essas contribuições se revelam grandes aliadas dos docentes no enfrentamento diário dos problemas mais sérios dos alunos, principalmente nas séries iniciais da graduação, pois, nessa fase, as dificuldades já mencionadas por nós emergem com força. Diante dessa realidade, pouco interessa a linha ideológica seguida pelo professor, ele, os alunos e a IES precisam reduzir ao mínimo os efeitos devastadores dessas dificuldades na trajetória profissional do alunado.

O quadro - 1 permite compreendermos um pouco mais sobre as diversas metodologias ativas que podem ser experienciadas no ensino superior:

Quadro 1 - Exemplos de Metodologias Ativas no Ensino Superior

(continua)

Metodologias Ativas	Conceitos
<p>Aula Expositiva Dialogada</p>	<p>Possibilita uma aula em que o estudante possa trocar diálogos com o professor e com os estudantes. A construção de conhecimento se baseia pela metodologia dialética.</p> <p>De acordo com Coimbra (2018, p. 5), “a partir dessa concepção de aula operatória, o educador utiliza estratégias que mobilizam seus educandos, tais como: analisar, compreender, criticar, levantar características, observar consequências, agrupar, comentar, explicar, expor, conceituar, interpretar, comparar, concluir, justificar, resumir, seriar, ler, escrever, dentre outros”.</p>
<p>Aprendizagem Baseada e Projetos (PBL) Project-Based Learning</p>	<p>Essa metodologia ativa propõe para os estudantes que eles mesmos criem os seus próprios produtos e deem uma resposta a uma necessidade específica. Esse produto será testado na realidade, o que o diferencia da aprendizagem baseada em problemas, cujos estudantes recebem o produto pronto e procuram soluções (KLAFKE; FEFERBAUM, 2020).</p>
<p>Aprendizagem Baseada em Times (TBL) Team-based Learning</p>	<p>É uma metodologia que pode atender a uma classe numerosa, pois o professor pode transformar a sala em pequenos grupos e, a partir disso, acompanhar a evolução dentro dessas equipes e gerenciar todo o processo, além de ser responsável em passar os <i>feedback</i> para cada time, o qual é essencial para o desenvolvimento da equipe (SILVA et al., 2020).</p> <p>A metodologia ativa TBL visa à realização de tarefas a partir da criação de times, não só para resolver problemas, mas também para criar projetos. A princípio, o estudante precisa realizar o teste individualmente e depois em grupo; após essas etapas, trabalhará coletivamente, com o objetivo de um estudante contribuir para o aprendizado do outro (KLAFKE; FEFERBAUM, 2020).</p>

Quadro 1 - Exemplos de Metodologias Ativas no Ensino Superior

(continua)

Metodologias Ativas	Conceitos
Debate	<p>Técnica que se baseia na troca de ideias e a pluralidade de pontos de vistas entre os estudantes, a partir de assuntos disponibilizados pelo professor, o qual tem o papel fundamental de guiar esse debate.</p> <p>Para Moura et al. (2018, p. 57), “o debate proporciona a reflexão dos alunos sobre determinado conhecimento obtido, permitindo a eles formular ideias com suas palavras. O papel do debate é instigar diferentes posições, teorias e pontos de vista por meio da disputa intelectual e controvérsia”.</p> <p>O debate proporciona ao estudante uma participação ativa que busca desenvolver técnicas de resolução de problemas e a capacidade de formular argumentos e contra-argumentos, cujo professor não considera apenas se o conteúdo foi absorvido pelo estudante, mas todo o envolvimento, como a sua atitude, a troca de experiências e o domínio afetivo, este que ajuda no desenvolvimento e na capacidade de interação dos estudantes com os demais (PEIXOTO, 2009).</p> <p>O debate gera motivação nos estudantes, mas é preciso todo o cuidado para que ele não seja tão exposto quanto houver deslizes, esse cuidado deve ser previsto pelo professor, pois este, precisa se articular para evitar discussões que diminua a imagem do estudante, uma vez que isso pode gerar uma frustração nos estudantes. É preciso que os estudantes aprendam que eles estão em um ambiente de construção de conhecimento e que todos estão passando por testes para aperfeiçoar o que foi aprendido, e o professor está como mediador ajudando-os nessa construção.</p> <p>Durante o planejamento do professor, faz-se necessário um estudo de como e qual tipo de estudo será levado para o debate, pois é preciso mais que uma simples temática, mas que sejam conteúdos complexos e que possam gerar vários pontos de vistas, de preferência algo que seja discutido, como uma determinada Lei que existam doutrinadores contra e a favor em determinados pontos e situações que existam controvérsias. Isso pode gerar um debate mais rico e com maiores possibilidades de alcançar o objetivo que a metodologia de debate oferece.</p> <p>As ideias dos estudantes precisam ser valorizadas tanto pelo professor quanto pelos colegas. O professor precisa encorajar os estudantes para que se tornem independentes, principalmente pedindo opiniões que os estudantes se sintam parte do processo (PEIXOTO, 2009).</p>
Estudo Dirigido	<p>Desenvolve no estudante o papel de protagonista no processo de ensino e aprendizagem, levando-o a construir conhecimentos através de atividades que foram planejadas pelo professor, que irá guiá-lo e orientá-lo a desenvolver estratégias de fixação do conteúdo, que anteriormente foi planejada e roteirizada pelo docente. Essa técnica pode ir além da sala de aula, desde que seja bem orientada pelo professor e poderá ser realizada individualmente ou em grupo (MIRANDA, 2018).</p>
Ensino Híbrido Blended Learning	<p>O ensino híbrido tenta trazer a junção do online com o presencial de forma integrada, como Horn e Staker (2015) mostra-nos e confirmam que a forma online deve passar para o estudante o controle do conteúdo de alguma forma, mas, para ser considerado híbrido, é preciso estarem integrados o ensino online e o físico, este de forma supervisionada, e sua aplicação dependerá do planejamento de quatro modalidades: rotação, flex, à la carte e virtual enriquecido.</p>
Filmes	<p>Colauto et al. (2018, p. 133) explica-nos que “o aluno preparado para aprender com filmes torna-se autônomo na extensão de seu aprendizado fora de ambientes formais de ensino, estendendo para sua vida cotidiana uma capacidade interpretativa mais apurada”.</p> <p>Ao utilizar filmes como proposta pedagógica, o professor leva os estudantes a discussões de assuntos relevantes na sociedade, contribuindo com a formação e a socialização desse estudante. (COLAUTO et al., 2018).</p>

Quadro 1 - Exemplos de Metodologias Ativas no Ensino Superior

(continua)

Metodologias Ativas	Conceitos
<p>Grupo de Verbalização/Grupo de Observação (GV-GO)</p>	<p>O professor, ao utilizar a metodologia GV-GO, deve despertar nos estudantes o senso crítico a partir das discussões em grupo pertinentes ao assunto abordado, observando a participação deles em debates que propiciem a construção do conhecimento.</p> <p>Os objetivos propostos pelo professor precisam estar ligados diretamente com o propósito de “oportunizar a troca de concepções; ornamentar a capacidade de expressão oral do aluno; desenvolver o autocontrole; reproduzir a interação social criativa; e integrar e sistematizar conhecimentos” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2018, p. 46).</p>
<p>Painel Integrado</p>	<p>“É uma vertente da técnica de fracionamento, que consiste na divisão dos alunos em grupos e, a partir daí, são trabalhados os temas em forma de debates e discussões. O PI é uma técnica de trabalho coletivo, caracterizado pela aprendizagem através da dinâmica de grupo, que tem como propósito desafiar os participantes a repensar os saberes do grupo” (CAMARGO; OLIVEIRA, 2018, p. 189-190).</p>
<p>Prática de Campo</p>	<p>Para além dos muros da IES, a prática de campo ou estudo de campo, busca levar os estudantes a vivenciarem, na prática, teorias que, muitas vezes, ficam presas em sala de aula. Eles poderão vivenciar situações/problemas de perto para então compreender determinados pontos, gerando, muitas vezes, uma curiosidade que possibilite construções de conhecimentos, e aprofundamento nos estudos daquela situação vivenciada.</p> <p>“A aplicação da prática de campo, enquanto estratégia de ensino, é mais apropriada para os conteúdos de natureza essencialmente prática, tendo em vista que o seu processo de ensino-aprendizagem busca colocar o estudante em contato com a realidade para estimulá-lo a observar, conhecer e resolver diferentes problemas que se apresentem na realidade” (SANTOS, 2018, p. 208).</p>
<p>Role-Play (jogo de papéis)</p>	<p>Essa metodologia ativa de aprendizagem permite desenvolver nos estudantes a capacidade de resolver soluções através de jogos, tirando do estudante a obrigação de memorização e levando-o ao papel ativo no processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>“O <i>role-play</i> como estratégia de ensino oferece várias vantagens para docentes e discentes. Entre essas vantagens estão: (a) o aumento do interesse, compreensão e integração do discente com o conteúdo apresentado; (b) a participação ativa dos discentes como construtores do conhecimento, deixando de ser observadores passivos no processo do ensino ofertado pelo docente; (c) o desenvolvimento da empatia e compreensão de diferentes perspectivas, ao assumirem ativamente papéis e interagirem no jogo de papéis proposto” (SOUZA; CASA NOVA, 2018, p. 155).</p> <p>Por ser em forma de jogo, o professor escolhe o problema que será utilizado e distribui os papéis, além do cenário escolhido e que será planejado para tornar o ambiente o mais real possível, evitando complexidade extrema, tornando o processo o mais dinâmico possível. O estudante precisa ser tomado pela curiosidade e saber da importância dele nesse processo, lembrando que, por ser tratar de uma atividade pedagógica, os erros são mínimos, pois o que se tem que levar em conta são as estratégias utilizadas por cada “jogador” ou por cada equipe.</p> <p>O <i>role-play</i> pode desenvolver nos estudantes diversas habilidades, entre elas o “trabalho em equipe; técnicas de negociação; contato, triagem e priorização dos interesses daqueles que exercem o papel de clientes; seleção de informações pertinentes à solução do problema apresentado; redação contratual, legislativa e processual; apresentação oral dos argumentos; pesquisa seletiva de materiais; atuação estratégica dentre outras” (GABBAY; SICA, 2009, p. 77).</p>

Quadro 1 - Exemplos de Metodologias Ativas no Ensino Superior

(conclusão)

Metodologias Ativas	Conceitos
<p><i>Storytelling</i> (aprendizagem a longo prazo)</p>	<p>Método de contação de histórias que desenvolve nos estudantes técnicas de registrar fatos históricos e que gerem uma conexão entre os indivíduos, como forma de troca de experiências. Para Marques et al. (2018, p. 170), “a contação de histórias, no contexto acadêmico, consiste em uma técnica de captar a atenção das pessoas por meio do relato de um acontecimento fictício ou real, com o objetivo de ensinar. Quatro fatores são descritos como importantes para o processo de aprendizagem: (i) atenção; (ii) motivação; (iii) emoções; e (iv) experiência do aluno”.</p>
<p>Técnica Teatral</p>	<p>Ao utilizar essa metodologia, o professor precisa roteirizar a situação/problema que os estudantes irão desenvolver em busca do conhecimento, gerando interações entre os participantes que selecionarão o que dramatizar, a partir da coleta de informações. “A dramatização gera a espontaneidade e, conseqüentemente, potencializa o estudante e o docente a transpor os conteúdos teóricos, visto que essa consiste em uma oportunidade de lidar com situações que envolvam o enfrentamento e a resolução de problemas” (MEDEIROS; QUEIROZ, 2018, p. 143).</p>

Fonte: Elaboração do autor.

O quadro - 1 mostra diversas possibilidades da utilização de metodologias ativas no ensino superior que favorecem o papel ativo do estudante e desenvolve nele uma autonomia que facilita na construção de conhecimentos e na troca de ideias que gerem interações, contribuindo, assim, com o processo de ensino e aprendizagem.

Dentre as metodologias ativas existentes, destacamos algumas como a SAI, a ABP e os jogos, as quais detalharemos mais à frente, além de outras estratégias que podem ser utilizadas no ensino superior.

Quanto à SAI, podemos nos utilizar de estratégias pedagógicas que possibilitem uma aprendizagem ativa, tornando ainda mais proveitoso o processo de ensino e aprendizagem, assim como afirma seus criadores depois de diversas práticas experienciadas, Bergmann e Sams (2016, p.12-13), afirmando que:

[...] um dos grandes benefícios da inversão é o de que os alunos que têm dificuldade recebem mais ajuda. Circulamos pela sala de aula o tempo todo, ajudando os estudantes na compreensão de conceitos em relação aos quais se sentem bloqueados. No modelo de sala de aula invertida, o tempo é totalmente reestruturado. Os alunos ainda precisam fazer perguntas sobre o conteúdo que lhes foi transmitido pelo vídeo, as quais respondemos nos primeiros minutos da próxima aula. Dessa maneira, esclarecemos os equívocos antes que sejam cometidos e aplicados incorretamente. Usamos o resto do tempo para atividades práticas mais extensas e/ou para solução de problemas.

A SAI é um processo desafiador e inovador, para quem está acostumado com aulas tradicionais, pois o processo de ensino se inverte, no qual o estudante tem acesso prévio ao conteúdo, resolve problemas e gera novos, em que cresce o debate e a discussão na aula. Não

podemos esquecer o papel fundamental do professor nesse processo, que, permitindo, torna-se curador, como acentua Moran (2018, p. 13):

[...] a aula invertida tem sido vista de uma forma reducionista como assistir vídeos antes e realizar atividades presenciais depois. Essa é uma das formas de inversão. O aluno pode partir de pesquisas, projetos e produções para iniciar-se em um assunto e, a seguir, aprofundar seu conhecimento e competências com atividades supervisionadas.

Porém, a inversão tem um alcance maior quando é combinada com algumas dimensões da personalização/individualização, como a autonomia e a flexibilização. A aula invertida é uma estratégia ativa e um modelo híbrido, que otimiza o tempo da aprendizagem e do professor.

A SAI possibilita uma aprendizagem ativa para o estudante, levando-o cada vez mais a se tornar autônomo e mostrando que ele é capaz de criar conhecimentos e ser agente ativo no processo de ensino e aprendizagem. Esse é o papel das metodologias ativas como um todo, conforme enfatizado nessa pesquisa.

Já acerca da ABP, uma metodologia ativa que tem seus primeiros registros em meados da década de 1960, é um método em que a discussão é o centro, e o seu foco é na resolução de problemas, encorajando ainda mais o aprendizado individual do estudante, levando-o a um conhecimento mais profundo e significativo naquilo que é proposto como conteúdo (LEAL et al., 2018; e FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

Acerca do método ABP e seu objetivo, Leal et al. (2018, p. 107-108) afirmam que

Um dos fundamentos do método é ensinar o aluno a aprender por meio da busca do conhecimento, utilizando diferentes recursos. O objetivo do método é sair da unicidade do conhecimento do professor para a diversidade. Assim, é possível que o reveja e atualize o conteúdo dos primeiros anos do curso. Dessa forma, pesquisas anteriores ressaltam que, “além de manter-se atualizado, o aluno desenvolve agilidade para solucionar problemas e criatividade para explorar novos métodos de organização profissional”.

Já os jogos são uma das estratégias didáticas muito utilizadas nas IES, porém, quando tratamos das TIC, entramos em outra dimensão; é trazer o mundo digital para o ambiente da sala de aula, é unir a prática já adotada ao mundo virtual como uma prática que cause efeito na evolução do aprendizado dos estudantes.

Diversos jogos estão disponíveis nos aplicativos de celulares e na internet como um todo, seja para melhorar a memória, seja para desenvolver melhor o raciocínio lógico matemático etc. Os jogos podem contribuir muito no processo de ensino e aprendizagem e, juntamente com as TIC, é um universo em que os estudantes precisam conhecer e aprender, inclusive o estudante de hoje, que já nasce em um mundo totalmente conectado.

A utilização das TIC, em geral, é importante como estratégia pedagógica, principalmente para fortalecer a autonomia do estudante e aumentando os índices de interação e interatividade. No tocante aos jogos digitais e na gamificação, a tendência é que essas interações aumentem e, de acordo com Amorim et al. (2017, p. 230-231):

Os elementos presentes nos jogos digitais atraem os jogadores ou *gamers*. Pertencentes a um contexto cibercultural, são mobilizados a interagir com mídias digitais em diferentes tipos de dispositivos e a resolver as situações propostas de forma individual ou colaborativa, off-line ou on-line.

Em relação aos jogos, é importante destacar o seu papel no processo de ensino e aprendizagem, o qual se destaca pelas diversas possibilidades de impulsionar as várias maneiras de aprender. Ainda é possível presenciar uma estrutura de currículo rígida, dificultando a aprendizagem, deixando de garantir a ludicidade, a qual é essencial para gerar a motivação no processo (AMORIM et al., 2017). Além disso, Cortelazzo et al. (2018) mostram um estudo aprofundando sobre os espaços de aprendizagem que envolvam a utilização das metodologias ativas e personalizadas.

Diante dessa proposta, é necessária uma maior preparação para que os professores venham aplicar tais metodologias, sua formação e relação com o saber. Nesse sentido, Oliveira (2005), Lessard e Tardif (2005) e Charlot (2005) defendem a importância da formação docente, dando maior ênfase nesse ponto, além da organização curricular vista com um cuidado maior, pois a Pedagogia, Didática, Aprendizagem, Avaliação etc. de nada servem se não relacionadas com o trabalho docente.

É preciso que o professor entenda o seu papel no processo de ensino e aprendizagem, tornando-se mediador nesse processo, de modo a possibilitar descobertas e novos saberes na construção do conhecimento, dentro e fora da sala de aula, pois sabemos que, atualmente, trabalhamos de forma presencial e virtual. Em ambas, hoje, faz-se necessário despertar o papel de protagonista nos estudantes, levando-o a entender que, entre ele e o professor, não existe uma hierarquia, mas que ambos têm o papel fundamental de criar, construir e propagar conhecimentos. Debalde (2020, p. 66), afirma:

Se as metodologias ativas de aprendizagem possibilitaram novas experiências de aprendizagem a partir de um currículo mais desafiador e problematizador, o perfil docente se redesenhou mediante essa nova postura, muito mais de mediação do que de exposição. Novas competências foram desenvolvidas para atender às demandas que até então eram consideradas inalteradas.

Pois bem, se o professor compreender o verdadeiro papel dele em sala de aula, ajudando o estudante a se tornar autônomo, mais reflexivo, crítico, participante ativo no desenvolver dos

conteúdos e protagonista desse processo, avançaremos para uma melhor qualidade da educação, quanto às estratégias educacionais de inovação no ensino superior e nos cursos de Direito.

3.3 Estratégias Didáticas no Ensino Jurídico

Vimos as possibilidades da utilização de metodologias ativas no ensino superior e o quanto essas metodologias podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Existem inúmeras metodologias que podemos chamar de ativas, mas algumas podem se destacar mais nos cursos de Direito.

Fica notório nas DCN a importância que as tecnologias em geral têm na formação jurídica, principalmente quando temos uma enorme demanda, hoje, de processos virtuais de tramitação por meios digitais. Nesse sentido, Lima e Pontes (2018, p. 29) discutem sobre a junção das aulas tradicionais com as metodologias ativas:

Com base nesta realidade, propõe-se um modelo metodológico que mescle momentos de aulas expositivas com atividades de role play, estudos de caso e resolução de situações reais, dentro das disciplinas já existentes e previamente aprovadas pelo MEC. Objetiva-se, assim, introduzir nas disciplinas de cunho eminentemente técnico metodologias que estimulem a criatividade, o trabalho em equipe, protagonismo e proatividade dos alunos, visando a entrega, sem maiores traumas, de exatamente aquilo que o mercado jurídico pede e precisa.

As metodologias ativas no ensino superior e com mais destaque nos cursos de Direito estão tomando conta das salas de aula dos cursos jurídicos, principalmente com a chegada do ensino híbrido nas IES do nosso país com o advento da Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que autoriza que as IES que são credenciadas. Também, na modalidade EaD, possam utilizar até 40% (quarenta por cento) da carga horária total de qualquer curso presencial.

Com isso, várias IES no Brasil têm utilizado o ensino híbrido, em que parte da carga horária segue presencial e outra parte na modalidade EaD, através dos AVA, e, nos cursos de Direito, muitas IES começaram a adotar essa modalidade, autorizada pelo MEC. Com isso, surge a preocupação das IES em capacitar o corpo docente para a utilização das plataformas e com vistas a entender e compreender o perfil do “novo” estudante e como ele está se portando diante dessas mudanças.

No entanto, a EaD não pode ser utilizada de qualquer maneira, como muitas IES têm feito, disponibilizando uma fração da carga horária na modalidade a distância sem planejamento. Para a realização de uma EaD de qualidade, é preciso que ocorra o planejamento adequado, que permita, dentre tantas coisas, que as metodologias ativas sejam aplicadas como

estratégias pedagógicas para contribuir com esse novo cenário em que estamos vivendo, lembrando que as metodologias ativas podem contribuir tanto na modalidade presencial, como na modalidade EaD.

Após essa discussão, passaremos agora a conhecer um pouco mais sobre algumas metodologias ativas aplicáveis aos cursos de Direito, destacando algumas que entendemos estarem mais presentes nas IES de Alagoas.

3.3.1 Sala de aula invertida

A SAI pode ser utilizada nos cursos de Direito, principalmente por se tratar de um curso de muita leitura, tanto na visão doutrinária quanto na interpretativa, emanando das leis e jurisprudências que diariamente sofrem mutações.

Na SAI, destacamos o fato de que o professor, ao utilizar essa metodologia, quebra com o modelo de educação transmissora, cujo tempo da aula é reestruturado, passando a atuar como mediador, esclarecendo as perguntas que os estudantes trazem de casa. É importante destacar, também, que um dos maiores benefícios dessa metodologia é que os estudantes com uma maior dificuldade terão um maior tempo e uma maior atenção pelo professor em sala de aula, o qual passa a circular em sala para ajudar na compreensão dos estudantes individualmente. Ou seja, o estudante que teve uma maior facilidade naquela aula quase não precisará de atenção e poderá ajudar os outros, assim o professor poderá passar mais tempo com os estudantes que tiveram uma maior dificuldade (BERGMANN; SAMS, 2018). Nesse contexto, Bergmann (2018, p. 11) afirma que

A aprendizagem invertida é, essencialmente, uma ideia muito simples. Os alunos interagem com material introdutório em casa antes de ir para a sala de aula. Em geral, isso toma forma de um vídeo instrutivo criado pelo professor. Esse material substitui a instrução direta, que, muitas vezes, é chamada de aula expositiva, em sala de aula. O tempo em sala de aula é, então, realocado para tarefas como projetos, inquirições, debates ou, simplesmente, trabalhos em tarefas que, no velho paradigma, teriam sido enviadas para casa. Essa simples alteração no tempo de se fazer as coisas está transformando as salas de aula mundo afora.

Compreendemos com essas lições que a SAI funciona como uma metodologia que pode ser aplicada aos cursos de Direito como uma estratégia pedagógica, pois, além de ser um curso que gera muito debate, pode despertar no estudante o poder de reflexão, levar para a sala de aula um bom debate acerca do tema proposto, compartilhando e construindo novos conhecimentos.

Talbert (2019) destaca o papel da aprendizagem invertida no ensino superior, inclusive tratando das possibilidades de sua aplicação em disciplinas online e híbridas e até em ambientes com baixa tecnologia. É uma metodologia que pode ser aplicada em diversas modalidades. Ele chama a atenção para um ponto muito importante, preocupando-se sobre como serão organizados os espaços individual e grupal para aplicar a aprendizagem invertida.

Vejam os que Talbert (2019, p.180) discute sobre como o professor deve enxergar sobre a prática da aprendizagem invertida:

Um ambiente no qual os alunos estão felizes, produtivos, desenvolvendo-se e se transformando nos aprendizes permanentes que queremos que sejam (e no qual, em consequência, estamos felizes, produtivos e bem-sucedidos) é o ideal que todos desejamos atingir. O segredo é manejar as inevitáveis situações não ideais que irão surgir nesse processo.

A prática da SAI é desafiadora, principalmente por sabermos que o estudante vem de uma educação básica, quase sempre baseada no ensino tradicional, no qual o professor é o detentor do saber e o estudante recebe as informações dele, sem, muitas vezes, ter direito de perguntar e de dialogar em sala de aula. Podemos enxergar como um futuro não tão distante, uma vez que, assim como Bergmann e Sams (2018) utilizaram a aprendizagem invertida em suas aulas na educação básica, isso pode começar a acontecer e o estudante embarcar no ensino superior com uma visão de autonomia, pouco vista ainda hoje.

Um dos principais objetivos do uso da metodologia da SAI é trabalhar o processo de aprendizagem do estudante individualizado, possibilitando uma aprendizagem ajustada às dificuldades e às necessidades de cada um. Bergmann e Sams (2016) afirmam que, se cada estudante tivesse a oportunidade de receber o apoio do professor de acordo com o tempo em que cada estudante precisa para aprender, todos os estudantes poderiam dominar os conteúdos.

Com o uso somente do modelo tradicional, cujo professor não utiliza metodologias ativas e outras metodologias que possam contribuir com o processo de ensino de aprendizagem, o estudante que possui uma assimilação mais lenta sai prejudicado, causando, muitas vezes, a desistência ou frustração.

Quanto à utilização dessa metodologia de ensino no Direito, Viana (2016, p. 35) discute que

Deseja-se, na utilização da metodologia da sala de aula invertida no direito, a atuação de um professor interdisciplinar trazendo em si um gosto especial por conhecer e pesquisar, possuindo um grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos, ousado nas técnicas e procedimentos de ensino. A metodologia da sala de aula invertida é uma excelente ferramenta para a inovação no ensino jurídico. Aliando as estratégias didáticas na utilização de TIC, demonstram ser extremamente positivas e geram melhorias consideráveis no ensino do direito.

Observamos que o professor tem um papel fundamental para a utilização dessa metodologia, pois ele quem irá mediar o conhecimento e, para isso, precisa entender e conhecer o processo de ensino e aprendizagem para poder identificar a necessidade de cada estudante, de modo a dar uma tratativa personalizada. Normalmente, na utilização da SAI, vídeos são disponibilizados com antecedência para que os estudantes assistam antes, e, ao irem para a sala, terão a oportunidade de tirar suas dúvidas com o professor.

O professor, ao ganhar tempo em não precisar ser meramente expositivo no momento da aula, poderá se dedicar com mais tempo aos que mais precisam, possibilitando que todos consigam avançar no conteúdo. No ensino jurídico, esse desafio pode ser um pouco maior de se adotar, mas lembrando que é possível, como afirma Viana (2016, p. 36):

Muitas vezes o ensino jurídico tem que ser feito da maneira tradicional, quando se analisa a legislação a respeito de um assunto, por exemplo, ou quando se passa conceitos fundamentais doutrinários. Para tanto, deve-se analisar o conteúdo a ser ensinado, como condição primeira. Mas, ainda assim, com a metodologia há uma expectativa de se aplicar métodos de leitura que possam torná-las interessantes para o aluno na jornada do conhecimento.

Nestas hipóteses, pode-se dinamizar o ensino jurídico colocando-se à disposição dos alunos casos, jurisprudências, julgados, que aliados às ferramentas utilizadas na SAI certamente propiciarão crescimento argumentativo em favor dos alunos.

O professor, ao começar a praticar o uso dessa metodologia, começará a identificar essa questão inovadora e o quanto poderá contribuir para o seu crescimento profissional, de modo a deixar as aulas cada vez mais dinâmicas, levando para o estudante experiências que poderão ser fundamentais para o seu sucesso profissional.

3.3.2 Método de caso

Essa metodologia do *case*, em seus primeiros registros, foi trabalhada como um método que unia o diálogo socrático. Ela analisa a interpretação e aplicação do Direito a partir de debates em sala de aula, além do poder de persuasão e argumentação utilizada pelo estudante e os estudos de casos, cobrando dos estudantes que colocassem em prova a fundamentação para embasar decisões judiciais, a partir de um *case* trazido pelo professor (RAMOS; SCHORSCHER, 2009). O professor passava então a deixar de lado o método tradicional de apenas transmitir conteúdos e começaria a atuar como um incentivador que norteava os estudantes a buscar os conteúdos para utilizar nos casos colocados em prova.

A metodologia a partir de método de caso é um dos métodos mais utilizados nos cursos de Direito, principalmente por ter sido criado pela Escola de Direito de Harvard, por Christopher Landgell, na década de 1880, a qual, a princípio, tinha como objetivo o estudo mais

prático das leis (LEAL et al., 2018). Para Leal et al. (2018, p. 95), a metodologia se “desenvolve por meio do envolvimento e da participação dos estudantes como indivíduos atuantes no processo de aprendizagem. Logo, ao descrever casos reais ou fictícios para os estudantes, o professor busca que os mesmos reflitam e encontrem uma solução para a situação exposta”.

Mori e Santos (2016, p. 184) afirmam que os estudantes de Direito

[...] são orientados para as resoluções práticas de situações de lides por meio de análises de casos expostos, bem como a adequação da legislação vigente. O *case study* é um método de pesquisa, envolvendo investigações práticas do tema em questão, ou seja, é análise de um contexto real, que para a concretização do resultado, envolve múltiplas fontes de pesquisa.

Esse método pode e deve ajudar no processo de ensino e aprendizagem durante a formação em Direito, principalmente por ser um curso que lida diariamente com casos novos e fatos que requerem uma série de interpretações, tornando preciso analisar cada caso concreto para procurar a melhor solução ao problema. Muitas vezes, o que se analisa é a fundamentação e os argumentos que os estudantes constroem a partir do caso exposto pelo professor, que, na maioria das vezes, são decisões judiciais.

O método de caso traz para o professor uma nova forma de ensinar, e cabe a ele analisar as características de cada estudante e com o que cada um poderá contribuir durante essas discussões em sala de aula, pois é imprescindível que haja interação entre estudantes e professor para que se desperte no estudante uma postura ativa e que o permita-o compreender criticamente a partir da reflexão que é desencadeada a cada caso (LAGE; SPOSATO, 2018).

O estudante, a partir dessa metodologia, passará a unir a teoria e a prática para confrontá-las e, a partir das suas experiências, buscar soluções e desenvolver argumentos para que, então, sejam tomadas decisões de como e o que argumentar a partir daquele problema no qual ele está envolvido.

Para discutir sobre o que esse método é capaz de desenvolver no estudante, Leal et al. (2018, p. 95-96) afirmam que:

[...] é uma técnica que permite ao estudante ter maior proximidade com a situação profissional real ou simulada. É real quando a situação apresentada aos estudantes existe, e simulada quando o professor compõe uma situação a partir de vários aspectos reais, de modo que seja possível a aprendizagem de conceitos, teorias, habilidades e valores.

O estudo de caso é criado normalmente a partir de um problema a ser solucionado, seja por um estudante ou grupo de estudantes, cujo maior desafio é encontrar uma solução para o problema que não possui uma solução pré-definida. Nesse sentido, faz-se necessário que os

indivíduos participantes desse estudo compreendam e entendam primeiramente o objeto do problema, para identificá-lo e se preparar para desenvolver argumentos, depois avaliá-los e propor soluções para ele. Isso é o reflexo da utilização do que foi visto na teoria e levado agora para a prática (CAMARGO; DAROS, 2018).

O principal objetivo do método de caso, segundo Carmargo e Daros (2018, p. 66), “é colocar os estudantes a se confrontarem com realidades concretas que propiciem algum tipo de desafio e que permitam a proposta de soluções ou a expressão de argumentos fundamentados”.

Lima e Magalhães (2016, p. 315) defendem essa estratégia no ensino jurídico, principalmente por ser um curso que estuda muitas decisões judiciais e afirmam que:

Outra alternativa seria disponibilizar aos alunos, antecipadamente, o julgado para que eles pudessem acessá-lo antes da aula e com isso já ter como concatená-lo ao conteúdo da matéria que seria estudado naquele dia. Como na maioria das universidades, geralmente, o professor conta com diversas ferramentas de compartilhamento de arquivos com os alunos, isso poderia ser feito por meio do sítio corporativo da instituição superior. Nesse mesmo sítio, é possível enviar um torpedo para os alunos, informando que se encontra disponível uma atividade, onde ela está localizada e quando será aplicada.

Com isso, os alunos têm como chegar em sala de aula já cômicos da atividade. Isso inclusive permite que eles já busquem subsídios em outras fontes como sítios de internet e biblioteca da instituição. Recomenda-se que na atividade o professor disponibilize fontes bibliográficas e sítios onde o aluno possa se preparar previamente.

O método de caso traz, para o professor, uma maior responsabilidade de despertar no estudante certo interesse. O professor tem a função de estimular a turma que, muitas vezes, cai no cansaço pelos métodos tradicionais de ensino, fazendo com que o estudante perca cada vez mais o interesse, pelo excesso de memorização e de uma aprendizagem que não lhe traz autonomia.

As exigências, hoje, para o mercado de trabalho de um profissional, sejam de qual área for, são bem maiores e mais exigentes do que anos atrás, cujo perfil desses profissionais deve ser mais proativo, como afirmam Leal et al. (2018, p. 97):

O mercado de trabalho demanda um profissional que não apresente somente conhecimentos técnicos, pois a capacidade em antecipar problemas e a de exercer atividades diversas no ambiente corporativo também são cruciais. As empresas estão em busca de indivíduos que sejam capazes de identificar e solucionar problemas, que pensem de maneira crítica, bem como demonstrem disposição em aprender.

Contudo, percebe-se que o método de caso é fundamental na formação jurídica, pois além de se tratar de uma metodologia ativa de aprendizagem, colocando o estudante como protagonista nas diversas realidades que irá enfrentar. Isso possibilita uma visão mais crítica e reflexiva acerca do que foi visto na teoria, trazendo para o estudante a certeza que pode ser que não exista apenas uma resposta correta para o caso que ele está envolvido, e sim que existem

diferentes possibilidades de respostas, gerando uma maior relação com os conteúdos vistos em sala de aula.

3.3.3 Aprendizagem baseada em problemas

A ABP ou *Problem-Based Learning* (PBL) é uma das metodologias ativas mais utilizadas no ensino superior, principalmente nos cursos da área de Saúde, a qual possibilita uma aprendizagem que muito contribui com a autonomia e a aplicação da teoria nas práticas dos problemas que são lançados pelos professores.

Essa metodologia é muito utilizada nos cursos de Direito por ser um curso que trabalha muito com casos concretos e que, muitas vezes, existem diversas formas de interpretação. Também pode haver resultados diferentes para o mesmo problema, por tratarmos de pessoas, direitos e deveres que são mutáveis, necessitando ser analisado todo o entorno da situação.

Os primeiros registros desse método foram destacados nos cursos de Saúde, na década de 1960, no Canadá, quando se substituiu o modelo totalmente tradicional, e hoje, com o avanço das TIC, vem passando por ressignificações e sendo utilizado em diversos cursos (SOARES et al. 2018).

O modelo de ensino tradicional nos cursos de Direito vem sendo criticado por décadas, o qual, segundo os críticos, não é capaz de desenvolver as habilidades que se esperam para o bacharel em direito. Lembrando que o modelo de transmissão não deve deixar de existir, e sim ser somado a metodologias que proporcionem ao estudante o senso crítico, elemento essencial no direito (PEREIRA, 2009).

Sobre essa metodologia ativa, Mori e Santos (2016, p. 185) afirmam que

A metodologia PBL no Brasil é baseada em times. Tal técnica exige do aluno uma prévia leitura do tema em questão de forma individual. No primeiro momento, os alunos respondem as questões de forma individual sugeridas pelo professor e, posteriormente, aos alunos formam times para rediscutir as questões e ponderar suas respostas, havendo ainda em caso de contradições, a possibilidade de apelar de forma oral, com argumentações substanciais, o que desperta ao aluno a sustentação oral.

É um método em que a discussão é o centro e o seu foco é na resolução de problemas, encorajando ainda mais o aprendizado individual do estudante, levando-o a um conhecimento mais profundo e significativo naquilo que é proposto como conteúdo (LEAL et al., 2018, FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

No início do século XXI, a PBL cresceu bastante em todas as formas de ensino; no ensino superior, teve um crescimento em todas as áreas, cujo objetivo dessa metodologia é apontar que cada problema criado pelo professor é sempre uma tarefa desafiadora para o

estudante, pois requer dele um domínio do conteúdo apreendido e colocado em prática para a resolução do problema criado (CAMARGO; DAROS, 2018). Podemos identificar um grande potencial dessa metodologia ativa durante o processo de ensino e aprendizagem, principalmente por desenvolver no estudante técnicas de soluções de problemas, as quais contribuem para a construção de novas possíveis soluções para o problema lançado. O estudante buscará, a partir de pesquisas, encontrar soluções para o caso, as quais o professor pode ou não conhecer, gerando, assim, novos conhecimentos a partir da temática, seja uma nova ou algo que já foi passado em períodos anteriores, retornando, então, com uma revisão de conteúdo, de modo a não deixar o estudante se distanciar de matérias que servirão de base para o futuro deles e para a vida profissional.

Nesse contexto, Soares et al. (2018, p. 107 e 108) discutem que

Um dos fundamentos do método é ensinar o aluno a aprender por meio da busca do conhecimento, utilizando diferentes recursos. O objetivo do método é sair da unicidade do conhecimento do professor para a diversidade. Assim, é possível que o aluno reveja e atualize o conteúdo dos primeiros anos do curso.

Destacamos aqui o papel fundamental do professor nesse processo, pois, a partir do problema que ele lançar, contribuirá para manter o estudante atualizado e ajudará no desenvolvimento das práticas necessárias que o estudante utilizará no âmbito profissional. Quando trazemos uma metodologia dessa para o curso de Direito, vemos que muito pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem e o quanto o estudante poderá sair preparado para lidar as questões da prática jurídica.

O curso de Direito, por ser um curso de duração de cinco anos, no mínimo, normalmente trabalha as disciplinas como Sociologia, Filosofia, Antropologia e outras, no primeiro ano de curso. Muitos estudantes, nesses períodos, não dão o valor necessário para essas disciplinas e, quando chegam no quarto ano de curso e verificam a importância que essas disciplinas terão na sua vida profissional, poderão não ter mais tempo para correr atrás do prejuízo. Por conta disso, o professor, já sabendo dessas questões, deve aplicar essas disciplinas unidas com as atuais, exigindo do estudante uma maior reflexão e gerando situações-problema para que ele desenvolva respostas com a arte da argumentação jurídica, a partir de um conhecimento filosófico ou qualquer outro, de modo a contribuir para que todos esses conteúdos que ficaram para trás retornem com uma visão mais ampla e tratadas com a devida importância.

A ABP é mais uma forma de unir a teoria e a prática, a seara acadêmica com a profissional, desenvolvendo habilidades que serão necessárias para a sua atuação profissional.

Essa metodologia possibilita que o estudante, durante a faculdade, aprenda estratégias aplicadas a sua profissão, que, em tese, somente com a transmissão de conteúdos não seria possível.

O estudante não precisará chegar aos anos finais da sua formação para aprender com a prática, visto que a metodologia, a partir da ABP, pode levá-lo a ter contato com a realidade nos anos iniciais, ponto forte para reduzir a evasão e despertar no estudante mais interesse e mais ânimo pelo curso que escolheu. Além disso, aprenderá a ter comportamentos éticos esperado pela profissão e pela sociedade, possibilitando uma maior interação entre os estudantes, de modo a elevar a motivação e ajudar na construção do conhecimento (RIBEIRO, 2008).

Uma característica fundamental para diferenciar a ABP de outras metodologias que trabalham com problemas é que, na ABP, o problema é usado para dar início, direcionamento, motivação e foco na aprendizagem, e não utilizar o problema na apresentação final. Já se inicia com o problema, e o estudante tem que procurar estratégias para chegar à resolução deles. Outra característica é o trabalho em pequenos grupos e que, se preciso for, serão monitorados também por tutores.

Ribeiro (2008, p. 25) mostra-nos que a literatura contempla simultaneamente os seguintes objetivos educacionais:

- a) aprendizagem ativa, por meio da colocação de perguntas e buscas por respostas;
- b) aprendizagem cumulativa, mediante colocação de problemas para cuja solução é necessário o conhecimento de várias subáreas;
- c) aprendizagem cumulativa, mediante a colocação de problemas gradualmente mais complexos até atingir aqueles geralmente enfrentados por profissionais iniciantes;
- e d) aprendizagem para a compreensão, em vez de para a retenção de informações, mediante a alocação de tempo para a reflexão, *feedback* frequente e oportunidades para praticar o que foi aprendido.

Dentre esses objetivos citados, destacamos dois que precisam de uma maior reflexão, são eles os itens “b” e “c”, os quais precisam ser explorados. Vejamos o item “b”, que traz a importância da interdisciplinaridade, pois é preciso que o estudante esteja ciente desse ponto, sabendo da importância que uma área tem nas outras, pois nenhuma anda sozinha; as ciências precisam conversar, as áreas precisam dialogar.

O outro ponto é objetivo “c”, que chama a atenção tanto para o professor quanto para o estudante, pois principalmente o professor deve entender que o estudante precisa ser colocado para resolver problemas gradativamente, ter todo o cuidado para não exigir algo para o qual o estudante não está preparado. Por isso, a importância de se dar o valor necessário a toda e qualquer disciplina e que o estudante vá encontrando as dificuldades de acordo com os eixos que foram previamente estruturados nos PPC de cada Curso. No curso de Direito, o estudante

precisa alcançar pré-requisitos para que atinja determinados níveis e que consiga achar soluções para o problema colocado em prova, caso contrário professor poderá causar uma desmotivação nesse estudante que, por sua vez, poderá se achar incapaz, quando, na verdade, não estava preparado para essa demanda.

Para o professor, é necessária uma dedicação maior de seu tempo e uma quantidade de estudantes menores para fazer um melhor trabalho. É pensando nesse método que o profissional do Direito é um “resolvedor” de problemas jurídicos. Por isso mesmo que a ABP pode ser definida, de acordo com Pereira (2009, p. 66), “como técnica de ensino que tem como ferramenta central a análise de casos complexos, reais e hipotéticos, que envolvam elementos jurídicos e não-jurídicos”.

Munhoz (2015, p. 126) traz algumas habilidades que o estudante passará a ter ao participar ativamente de atividades que utilizem a ABP, afirmando que eles estarão preparados para o ocupar posições que não necessitarão de constante supervisão. Vejamos as habilidades que ele traz:

Aptidão para definir claramente como será efetivada a solução de um problema, com a abordagem a ser adotada e a estratégia a ser seguida, primeiro passo na apresentação da solução do problema proposto; Capacidade para acessar, avaliar e utilizar dados compilados a partir de uma variedade de fontes; Coragem para alterar hipóteses, sempre que forem dadas ou consideradas das novas informações que podem alterar a solução do problema; e Condições de desenvolver soluções claras, que demonstram o ajuste do problema e das condições apoiados e baseados em argumentos e informações claras.

Munhoz (2015) ainda traz os estágios que deverão ser seguidos pelos estudantes na aplicação da ABP. São três estágios que farão parte do processo, sendo o primeiro o encontro do estudante com o problema, no qual deverão responder o que já sabem do problema e o que precisam resolver desse problema. Já no segundo estágio, os estudantes irão coletar todos os dados necessários para utilizar na resolução do problema; nesse caso, a internet é o maior aliado na pesquisa, mas é preciso tomar cuidado em verificar a credibilidade dos dados, se os recursos são atualizados, exatos ou corretos, se os dados poderão ser utilizados e se existem permissões para utilizá-los etc. No terceiro e último estágio, os estudantes precisam construir a solução para o problema a partir de diversos recursos, como mapa mental, escrita de artigos etc., além de reorganizarem todas as informações coletadas e, se for o caso, responder com as diversas perspectivas sobre como o problema poderá ser solucionado.

Para que o estudante consiga atingir tal grau de maturidade na resolução de problemas, faz-se necessária a apreensão de todos os conteúdos que já foram trabalhados até o momento que ele foi exposto ao problema. Todo e qualquer conteúdo servirá como base para trabalhar e

fundamentar melhor as soluções encontradas, argumentos e respostas para a temática em que foi colocado à prova.

A partir do momento em que o professor exige do estudante ferramentas e conhecimentos passados e o traz de volta para o cenário atual, ele gerará no estudante uma reflexão de quão importante é cada disciplina do curso e o quanto ela pode contribuir para o seu sucesso profissional. Outro ponto, também, é que o estudante precisa compreender que o mercado de trabalho está exigindo mais dos profissionais. Nesse sentido, é necessária a utilização da exegese, da hermenêutica e outros pontos que o estudante precisa compreender para desenvolver uma boa prática jurídica e, para isso, a ABP pode contribuir muito em sua formação, ensinando-o a procurar soluções para problemas que encontrará fora da faculdade.

Enemark e Kjaersdam (2009) trazem pontos que a ABP favorece, sendo eles a integração entre a universidade e a empresa, a integração entre o ensino e a pesquisa, soluções interdisciplinares, a atualização dos professores, a criatividade e a inovação, as habilidades em desenvolvimento de projetos, as habilidades de comunicação e o aprendizado eficaz.

Vejamos que a metodologia da ABP pode contribuir muito para o desenvolvimento do estudante durante o processo de formação no ensino superior, levando-lhes desafios que possibilitem um grande crescimento profissional no futuro. Principalmente por tratar de temas e necessidades atuais da sociedade, o professor precisará estar ao lado do estudante, para que possa dialogar e compartilhar suas percepções e fazer as análises necessárias para cada situação-problema colocada em prova, pois são necessárias, nessa metodologia, experiências e práticas do professor, para desenvolver no estudante o senso crítico e estar ao lado dele para fazer as devidas intervenções quando pertinentes. A verdadeira atuação do professor ao utilizar essa metodologia ativa é despertar no estudante que ele, muitas vezes, não encontrará respostas prontas para o seu problema, e que quase sempre os conteúdos vistos e pessoas que trabalham naquela área precisarão contribuir para os ajudar a encontrar os resultados, resoluções e as reflexões sobre a problemática exigida.

3.3.4 Visita técnica

Há uma série de profissões que são possíveis a partir da formação jurídica, inclusive exigidas nos editais de concursos, como delegado, juízes, procuradores, promotores, defensores etc. Imaginemos, a partir disso, o quanto é importante, durante o período de formação, que os estudantes participem das visitas técnicas. É uma experiência que o estudante carregará pelo resto da vida, já que possibilitará a maior visão da futura profissão que irá escolher, levando

consigo, a partir desse aprendizado, perguntas que ele se fazia, como “o que devo ser?” ou “em qual profissão me adaptarei mais?”, pontos nos quais, somente vivenciando na prática, ele poderá encontrar respostas.

A visita técnica é uma metodologia ativa que possibilita aos estudantes conhecerem ambientes externos aos muros da IES, levando-os a experiências reais que possibilitam uma vivência do que o estudante já tinha visto em sala, nas aulas teóricas, muitas vezes passada da maneira tradicional e nem sempre compreendidas por eles.

Quanto à importância da visita técnica durante o processo de formação e sua contribuição como metodologia ativa, Monesi (2005, p. 2) afirma que

A visita técnica é de extrema importância como ferramenta de ensino para o professor, um apoio que o auxilia na condução das aulas, e o que é mais importante, permite ao aluno o contato com a aplicação prática dos conteúdos aprendidos em sala de aula. Neste contexto, a visita técnica vem complementar o ensino e aprendizagem, dando ao aluno a oportunidade de visualizar os conceitos analisados em sala de aula. É um recurso didático-pedagógico que obtém ótimos resultados educacionais, pois os alunos, além de ouvirem, veem e sentem a prática da organização, tornando o processo mais motivador e significativo para a aprendizagem.

Dentre algumas possibilidades de atividades que transpassam os muros da faculdade, destacam-se, segundo Sousa e Leal (2018, p. 16), as excursões, atividades extraclasse, trabalhos de campo, visitas guiadas, visitas técnicas e outras. Nesse sentido, o termo “visita técnica” é o mais utilizado nos cursos de graduação para se referir à observação das atividades práticas e situações reais de uma organização em pleno funcionamento.

A partir dessas visitas, o estudante poderá ganhar mais autonomia para pensar em seu futuro, em dialogar com colegas sobre as práticas que vivenciou e, nessa troca de experiências, gerar conhecimentos que possibilitem uma série de reflexões em torno das práticas pertencentes aos bacharéis em Direito.

Ainda nessa conjuntura, Sousa e Leal (2018, p. 17) afirmam que

Essa metodologia coloca o aluno em contato direto com a práxis, que ele pode acompanhar a ação tendo como base as reflexões e a teoria desenvolvida antes, durante e até em um momento posterior à visita técnica. Além disso, a partir das práxis propostas, que levem às mudanças de certos aspectos observados, pode servir de motivação para que o aluno reflita sobre soluções aplicáveis a outros contextos.

A visita técnica desperta no estudante uma aprendizagem significativa que possibilita uma interação entre a teoria e a prática, tirando-o do campo de visão limitado pelo espaço da sala de aula e levando-o ao ambiente de atuação para pôr em prática teorias que estavam limitadas ao ensino tradicional. Essa metodologia e as metodologias ativas em geral motivam o estudante à inquietação de refletir acerca da práxis que ele irá enfrentar na sua vida pós

faculdade, ampliando horizontes e libertando-o dos exercícios repetitivos do ensino exclusivamente tradicional.

3.3.5 Júri simulado

Visa desenvolver, nos estudantes, narrativas que fortaleçam a argumentação jurídica e que possam, a partir de casos reais ou fictícios, ajudar o estudante a conhecer técnicas de resolução de problemas para que atuem como futuros juristas. Além de desenvolver a autonomia do estudante, oferece a ele uma experiência a partir da qual poderá se colocar no papel de várias profissões, desde juiz, advogado, promotor, técnicos, membro do Tribunal do Júri etc. Bernardo et al. (2014, p. 223-224) afirmam que

Especificamente em atividades de júri simulado, os participantes podem assumir papéis enunciativos diferenciados, tais como defensor, oponente ou juiz dos argumentos produzidos. Além disso, nessas atividades, os participantes podem permutar os seus papéis, experimentando posições com as quais eles não necessariamente concordam, podendo colocar-se na perspectiva do “outro”. A permuta de papéis nessas atividades pode contribuir para que eles exercitem e desenvolvam competência sobre o “processo de descentralização”.

Poderíamos identificar um júri simulado como uma peça teatral, que também é considerada uma metodologia ativa. Os participantes normalmente recebem o caso com antecedência e precisam preparar todo o roteiro e contar com os improvisos que podem surgir devido ao papel que você está atuando, que, como os autores acima discutem, nem sempre estarão atuando em papéis que concordam, podendo haver trocas, para que todos possam atuar em diversas posições.

O júri simulado não deixa de ser uma dramatização, e sobre isso Medeiros e Queiroz (2018, p. 147) afirmam que

A dramatização visa cultivar e estimular a criatividade, pois permite ao indivíduo desenvolver a espontaneidade, além de ampliar sua capacidade de fazer escolhas diante de várias situações que lhe são expostas, possibilitando o autoconhecimento, bem como o crescimento pessoal. Observa-se que, por meio da dramatização, o ensino de conceitos percorre desde a fixação de conteúdos às avaliações e ao desenvolvimento de papéis, além de dar ao aluno o prazer de descobrir a aprender.

A partir dessa dramatização da prática de júri simulado, o estudante poderá desenvolver técnicas que fortaleçam a ligação entre a teoria e a prática, possibilitando ainda mais a problematização das questões que ele encontrará na vida profissional. Além disso, há o fortalecimento da oratória e do discurso – técnicas muito exigidas em diversas profissões que

envolvem a formação em Direito, assim como a técnica da argumentação jurídica, muitas vezes fortalecida com a arte do improviso.

Para fundamentar os conhecimentos ricos que o júri simulado pode trazer para o estudante, Anastasiou e Alves (2015, p. 92) afirmam que

A estratégia de um júri simulado leva em consideração a possibilidade da realização de inúmeras operações de pensamento, como: Defesa de ideias, argumentação, julgamento. Tomada de decisão, etc. Sua preparação é de intensa mobilização, pois, além de ativar a busca do conteúdo em si, os aparatos de outro ambiente (roupas, mobiliário, etc.) oportunizam um envolvimento de todos para além da sala de aula. A estratégia pode ainda ser regada de espírito de dramaturgia, o que deixa a atividade interessante para todos, independentemente da função que irão desenvolver na apresentação final. Essa estratégia envolve todos os momentos da construção do conhecimento, da mobilização à síntese, pela sua característica de possibilitar o envolvimento de um número elevado de estudantes.

Essa é uma metodologia ativa que, possivelmente, muitos professores utilizam nos cursos Direito, abordando diversas maneiras de se argumentar e como utilizar as fundamentações para, na oratória, utilizar o poder de persuasão a fim de convencer ou não os participantes. Essa estratégia também pode se voltar ao professor, o qual possui um papel importante de identificar, ao final da atividade, os pontos que poderiam ser melhorados e os pontos que foram tratados com mais precisão para favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

3.3.6 Seminários

Essa metodologia é uma das mais utilizadas em sala de aula, muitas vezes de forma errônea, pois falta compromisso e dedicação por parte dos estudantes e, muitas vezes, o professor não cria um ambiente favorável a discussões e debates, no qual ele deveria interferir para favorecer a troca de conhecimentos e a construção desses.

Desde os tempos de escola e principalmente no ensino superior, essa metodologia é utilizada, cujo professor possibilita ao estudante o domínio da aula, fazendo-o se colocar como professor e compartilhar o conhecimento adquirido com toda a turma. Os seminários podem ser realizados individualmente ou em grupos, o professor seleciona os conteúdos, divide com os participantes e estipula prazos para que cada um tenha o seu momento de apresentação (MALUSÁ et al., 2018).

Segundo Machado e Barbieri (2009, p. 90), “é uma técnica de ensino participativo em que os estudantes são o centro da atividade, são desafiados a enfrentar um tema ou texto proposto pelo professor e o resultado não são respostas certas, mas suas próprias

interpretações”. Essa metodologia favorece muito o trabalho em equipe, possibilitando discussões acerca da temática que será trabalhada, bem como pontos de vistas diferentes, pois os estudantes levarão para a sala de aula autores que eles pesquisaram a partir de textos que o professor disponibilizou ou apenas pela separação dos temas, e é partir daí que começarão as intervenções do professor em cima de divergências e pensadores diferentes do que foi pesquisado, para que se gere uma maior reflexão nos estudantes, favorecendo o diálogo e socialização do conhecimento.

O professor, muitas vezes, já lança temas polêmicos para que sejam geradas diversas conclusões. Ele precisa assumir o papel de coordenador, mas deixando o estudante trilhar o caminho sozinho, intervindo apenas quando necessário. Por ser uma atividade de aprendizagem coletiva, faz-se necessária a participação de todos, para que o professor possa avaliar se o que foi trabalhado em sala está sendo bem desenvolvido pelos estudantes.

Carbonesi (2014, p. 10) traz sua discussão a respeito da aplicação do seminário e afirma que

A tarefa de proposição do seminário como proposta de avaliação pelo professor deve estar, portanto, respaldada na ideia de que a natureza operacional do mesmo represente para o aluno um momento privilegiado de estudo e construção de saber por meio da pesquisa. As dificuldades para uma satisfatória operacionalização do processo desde sua elaboração até a conclusão deverão, com certeza, aparecer ao longo do caminho percorrido por ambos os agentes (professor e alunos), contudo, é importante que os atores envolvidos no processo busquem garantir ao máximo a coerência entre a condução do seminário e a proposta do mesmo como estratégia avaliativa pautada na pesquisa e discussão.

Uma questão pertinente é que, muitas vezes, essa metodologia é passada de forma errônea, pois falta compromisso e dedicação por parte dos estudantes, além de o professor não cria um ambiente favorável a discussões e debates, quando ele deveria interferir para favorecer a troca de conhecimentos e a construção desses.

Malusá et al. (2018, p. 71) afirmam que

O seminário é comumente entendido como a apresentação de um relato de caso ou resumo de artigo, livro ou capítulo, para um grupo de alunos e professor. Em algumas ocasiões, após a apresentação, são realizados, pelo professor, questionamentos ao expositor do tema, assim como é aberta a palavra aos demais colegas do grupo. Posteriormente, passa-se então a outra apresentação. Esse momento do processo de ensino-aprendizagem é entendido como “apresentação de seminários”, o que de fato não o é.

Essa técnica utilizada como metodologia ativa, também nos cursos de Direito, tenta propagar ideias e desenvolver habilidades de planejamento, trabalho em equipe, comunicação etc. É preciso que o professor planeje bem a aplicação e distribuição do seminário, para se tornar

possível a mediação entre professor e estudantes. Como vivemos em mundo no qual a tecnologia está cada vez entrando nos cenários das instituições de ensino, os seminários podem ser apresentados, inclusive, a partir de web conferências, principalmente para cursos na modalidade EaD, levando cada vez mais as TIC para a sala de aula.

3.3.7 Aprendizagem através de games/jogos

Essa metodologia ativa de aprendizagem permite desenvolver nos estudantes a capacidade de resolver soluções através de jogos, tirando do estudante a obrigação de memorização e o levando ao papel ativo no processo de ensino e aprendizagem. Souza e Casa Nova (2018, p. 155) afirmam que

O *role-play* como estratégia de ensino oferece várias vantagens para professores e alunos. Entre essas vantagens estão: (a) o aumento do interesse, compreensão e integração do discente com o conteúdo apresentado; (b) a participação ativa dos discentes como construtores do conhecimento, deixando de ser observadores passivos no processo do ensino ofertado pelo docente; (c) o desenvolvimento da empatia e compreensão de diferentes perspectivas, ao assumirem ativamente papéis e interagirem no jogo de papéis proposto.

Vivemos em um mundo cercado de TIC, e é assim que pensamos ao falar de jogos, mas existem vários jogos que favorecem a aprendizagem ativa que não precisam das tecnologias digitais e nem da internet, a exemplo de jogos de perguntas e respostas, como torta na cara. Evidentemente, as possibilidades de jogos virtuais são bem maiores, principalmente com a criação das lojas de aplicativos, pelos sistemas Android e IOS, nos quais existem inimagináveis possibilidades para serem usadas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Os jogos podem apoiar bastante as práticas pedagógicas, seja para criar um ambiente com maior comunicação entre os estudantes, o que gera mais interatividade, cooperação, colaboração, ou até para trabalhar com possibilidades de resoluções de problemas e criação de estratégias para atingir determinado objetivo, trazendo o lúdico para o processo de ensino e aprendizagem.

Existem diversos espaços como os ambientes imersivos, com práticas simuladas e realidades aumentadas que podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem do estudante, mas Filatro e Cavalcanti (2018, p. 171) alertam-nos de que

Ambientes imersivos, como RA, RV, simulações computacionais e jogos/gameficação virtuais e aumentados, são uma grande promessa na educação, mas também trazem muitos desafios. Entre eles, está o fato de que poucos estudos apresentam um modelo pedagógico claro para informar o *design* e o uso dessas tecnologias e/ou estratégias. Em alguns casos, há uma referência implícita ao

construtivismo ou existem variações da abordagem (por exemplo, aprendizagem experiencial, aprendizagem colaborativa).

O estudante, a partir da imersão e dos jogos em geral, entra em um universo que o faz autônomo, capaz de chegar a descobertas que somente com a teoria seriam impossíveis, pois, a partir da aprendizagem por meio dos jogos, o estudante sempre se desafiará e, da mesma forma que um jogo comum, buscará alcançar elevados níveis e almejar novas conquistas.

Em se tratando dos jogos digitais, estes têm sido cada vez mais discutidos como alternativas pedagógicas para o uso em contexto educacional, principalmente pelo reconhecimento de que podem contribuir com a aprendizagem de forma significativa e constituir-se como uma atividade lúdica e motivadora para grande parte dos estudantes. Podem propor situações e contextos em que os conceitos podem ser aplicados e revistos, favorecendo a sua aprendizagem (RAMOS; CRUZ, 2018).

Coutinho (2017) expõe que os jogos digitais são aqueles concebidos para suportes tecnológicos ou computacionais formados por algoritmos, por um conjunto de instruções computacionais associadas a dados numéricos mediados por processadores digitais que os executam, podendo ser suportados por meio de aparatos como consoles, computadores, celulares, tablets etc. Tendo esses dados como a estrutura digital que os compõe, acrescentam-se, ainda, duas características fundamentais necessárias a qualquer jogo, sendo essas mais acentuadas nos jogos digitais, a saber: a imersão e a interação. Radford (2000) apresenta a imersão como uma habilidade de, por meio de seus controles, entrar no jogo eletrônico. Para Murray (1997), imersão refere-se à impressão de estar cercado por outra realidade, que abriga toda a nossa atenção, toda a nossa fuga do que é real. Sob o ponto de vista de Zimmerman e Salen (2012), jogar implica a ocorrência da interação, que é compreendida como um sistema que envolve desde a relação com os elementos do jogo até com os demais jogadores.

A experiência do jogar e do aprender combinadas partem do pressuposto do envolvimento que a atividade jogar permite e do aprendizado que ela desenvolve no sujeito com seu engajamento. Prensky (2012) expõe que os jogos digitais e a aprendizagem são fenômenos que podem ser combinadas de diversas formas, e dependem do contexto em que estão sendo aplicados e da maneira como serão combinados.

Por outro lado, Egenfeldt-Nielsen (2010) destaca que a Aprendizagem Baseada em Games (*Digital Game Based Learning - DGBL*) envolve três abordagens: 1 - aprendendo através de jogos: destaca o uso de jogos digitais para ensinar um currículo específico, os quais são tipicamente desenvolvidos especificamente para fins educacionais, embora em raras ocasiões os jogos de entretenimento possam ser adaptados para tal fim; 2 - aprendendo com os

jogos: aborda a utilização dos jogos digitais como um exemplo para ensinar termos, conceitos e métodos relevantes existentes, os quais geralmente não são desenvolvidos para propósitos educacionais, mas adaptados por professores e aplicados em seus contextos pedagógicos; 3 - aprendendo fazendo jogos: perspectiva de autoria e desenvolvimento de jogos e, dessa forma, aprender sobre o conteúdo do jogo, que, de acordo com o autor, não necessariamente precisa ser desenvolvido para fins educacionais.

Aspectos a considerar na utilização dos jogos digitais em contextos de aprendizagem:

- **A imersão e a interação** - construção de novos saberes e conhecimentos (COUTINHO, 2017);
- Alternativa para **conectar a escola ao universo dos jovens** com o foco na aprendizagem (MOITA, 2007);
- Promovem **experiências que envolvem** emocionalmente e cognitivamente os estudantes (engajamento e motivação);
- Aprendizagem por **tentativa e erro**, refletindo ações, e vencendo os desafios apresentados (GEE, 2004);
- Promovem **contextos lúdicos e ficcionais** na forma de **narrativas**, imagens e sons, **favorecendo o processo de aprendizagem** (ALVES, 2008).

No Direito, podemos dar concretude e eficácia à Lei a partir dos jogos, contribuindo para a formação dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem, pois as características que se destacam na aprendizagem baseada em jogos são o feedback imediato e as metas e as regras que cada jogo possui, podendo, assim, engajar melhor os estudantes e toda a comunidade acadêmica. O jogo é uma forma prática de se aprender, principalmente com a gama de aplicativos existentes hoje e com a facilidade de como os jogos podem chegar nas pessoas, além de ser uma forma de aprender divertida e interativa que proporcionará uma vivência para que o estudante leve a sua vida profissional (GONÇALVES; TRINDADE NETO, 2019).

Portanto, essas relações de junção entre jogo e aprendizagem dependem do público para o qual se quer direcionar as ações combinadas de jogo e aprendizagem; do assunto, ou temática que o jogo quer tratar; do contexto político e de negócios em que você se encontra, ou seja, o cenário em que se apresenta o contexto social; da tecnologia disponível para o desenvolvimento e o design que se quer determinar; dos recursos e experiências que podem ser aplicados para

favorecer a aprendizagem experienciada pelo jogar e da maneira como é realizado o planejamento de distribuição do jogo.

Além de como direcionar, encontramos desafios para inovar na educação, pois muitos pontos precisam ser discutidos, e um deles que merece destaque são os investimentos que são e serão gerados para que as IES possam se utilizar de uma tecnologia de ponta. Além disso, precisamos de professores especialistas na área e que sejam capacitados para a utilização de gamificação em suas aulas.

A utilização das metodologias ativas nas IES e nos cursos de Direito é um desafio, e, quando tratamos de gamificação, isso é ainda maior, pois será preciso rever todos os métodos adotados no curso, normalmente. Na maioria dos casos, há um ensino exclusivamente tradicional, que, muitas vezes, causa desinteresse nos estudantes, para que, assim, saibam que norte seguir.

Ribeiro Júnior et al. (2020, p. 168) explicam que “mudar esses paradigmas significa enfrentar uma resistência muito grande, mas é tão importante para o futuro da educação quanto o desenvolvimento de novas tecnologias”. Eles também abordam a importância de se utilizar dos laboratórios existentes, no nosso caso nas IES, que podem unir o que já possuem para tentar iniciar com eles e reduzir os custos com investimentos iniciais.

O importante é saber que a gamificação pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem e gerar mais autonomia nos estudantes, além de contribuir com a colaboração e cooperação no ambiente universitário. Os jogos poderão ajudar os estudantes a orientá-los de como seguir e qual estratégia a utilizar para se atingir o objetivo proposto na construção do conhecimento.

O feedback é muito importante na aprendizagem baseada em jogos, cujo estudante precisa compreender que essa metodologia deverá ser entendida como desafio, não como competição entre os jogadores, o que favorecerá a cooperação na superação dos desafios. É importante evidenciar que, sobre esse sistema de recompensas, Klafke e Feferbaum (2020, p. 348) afirmam que

[...] fazem parte de um jogo e podem fazer parte de uma atividade gamificada devem acompanhar a capacidade dos estudantes para fazer as atividades. Se a recompensa for muito pequena para o esforço que eles precisam, haverá desmotivação; se a recompensa for muito alta para o esforço, a atividade será menos eficiente do que poderia ser.

Assim, é preciso destacar que não se trata de usar o jogo pelo jogo, mas que o professor que se utilize da DGBL em suas práticas pedagógicas tenha a intencionalidade pedagógica, faça

a seleção coerente dos jogos que vai utilizar, com foco no tema discutido em sala de aula, dentro de um aporte teórico e metodológico adequado e coerente.

Desse modo, percebemos como existe uma diversidade de metodologias ativas, aplicáveis ao ensino superior, que podem ampliar, significativamente, a aprendizagem discente e permitir aos professores sair da sua metodologia tradicional de sala de aula, ou seja, daquela aula expositiva que se tornou o convencional dentro dos cursos jurídicos.

4 METODOLOGIA

Nesta seção, aborda-se como foi realizado o percurso metodológico desta pesquisa, para chegarmos aos resultados, enfocando o tipo da pesquisa, abordagem, os participantes e local da pesquisa, a coleta dos dados e, por fim, como os dados coletados foram analisados.

4.1 Tipo de Pesquisa

Com base em Creswell (2014), Weller e Pfaff (2013), a pesquisa foi realizada sob o prisma qualitativo, sem uma medição numérica, fortalecendo o desenvolvimento das hipóteses antes pensada e com possibilidades de mudanças durante e depois da pesquisa.

A escolha da pesquisa qualitativa foi adequada por explorar as experiências e práticas das pessoas, no caso professores e coordenadores, “[...] suas percepções e entendimentos sobre o tópico de pesquisa, e para pesquisar tópicos delicados” (BRAUN e TERRY, 2019, p. 39), que, em nossa pesquisa, analisamos as metodologias ativas com TIC nos cursos de Direito de Alagoas.

A pesquisa qualitativa é desenvolvida no ambiente natural do objeto de estudo, sendo o pesquisador o seu instrumento central. Dessa maneira, pressupõe-se um contato direto e contínuo entre o pesquisador e o ambiente do objeto de estudo, bem como a situação estudada.

4.2 Abordagem da Pesquisa

Trabalhamos com a abordagem do estudo de caso, por ser mais adequada a esta pesquisa, que foi desenvolvida com base em ambientes ou contextos que trabalham com as metodologias ativas e o ensino jurídico. O estudo de caso, de acordo com Creswell (2014, p. 86-87):

[...] é uma abordagem qualitativa na qual o investigador explora um sistema delimitado contemporâneo da vida real (um **caso**) ou múltiplos sistemas delimitados (casos) ao longo do tempo, por meio da coleta de dados detalhada em profundidade envolvendo **múltiplas fontes de informação** (p. ex., observações, entrevistas, material audiovisual e documentos e relatórios) e relata uma **descrição do caso e temas do caso**. A unidade de análise no estudo de caso pode ser múltiplos casos (um estudo **plurilocal**) ou um único caso (um estudo **intralocal**) (grifo do autor).

O estudo foi realizado com ênfase em quatro casos, baseando-se na forma de como as metodologias ativas estão sendo utilizadas nos quatro cursos de Direito de Alagoas selecionados. Partimos da pesquisa de coleta de dados de alguns ambientes para analisar e interpretar os dados coletados, para, então, chegarmos à compreensão dos fenômenos que foram

observados, permitindo-nos um maior aprofundamento sobre os conhecimentos dos quatro cursos pesquisados.

Esse tipo de abordagem foi utilizado pelas características dos cursos de Direito, por conter um nível de interpretação peculiar, pois, no caso de haver uma norma, ela pode ser interpretada de várias maneiras por juristas e doutrinadores. Isso vai depender de cada caso concreto, principalmente para pesquisas que possuem como questões principais o “como” ou o “por quê”, para pesquisas em que o pesquisador não tem o controle total ou possui pouco controle sobre eventos comportamentais, e quando o objetivo do estudo está ligado a um fenômeno contemporâneo.

Com base nisso, Yin (2010, p. 39) afirma que “[...] o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. O estudo de caso é uma das principais ferramentas das pesquisas qualitativas nas ciências humanas e sociais, pois fornece uma base mais ampla de compreensão de uma dada realidade. Por meio dessa ferramenta, torna-se possível descrever a realidade do objeto de estudo a partir da realidade dos sujeitos analisados. Com isso, o problema da pesquisa é analisado sobre o viés da realidade em que se insere e se torna possível que respostas adequadas sejam dadas a ele.

A explicação do estudo de casos analisados foi o objetivo da nossa pesquisa, quando analisamos ponto a ponto, para fornecer informações/dados que subsidiaram os argumentos que foram fornecidos para identificar a causa ou fenômeno que está sendo pesquisado (GERRING, 2019).

4.3 Participantes e Local da Pesquisa

O estudo foi realizado em quatro IES do estado de Alagoas que possuem o curso de Direito, sendo duas públicas e duas privadas: públicas – UFAL e a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL); privadas – Centro Universitário Cesmac (CESMAC) e o Centro Universitário Tiradentes (UNIT). As públicas escolhidas são as únicas existentes no estado de Alagoas. O critério de escolha das IES privadas foi a soma dos Conceitos de Cursos (CC), Conceitos Preliminares de Curso (CPC) e dos Conceitos Institucionais (CI), que, segundo dados do Sistema e-Mec, pesquisado em 16/11/2019, as IES escolhidas somam uma maior pontuação nos conceitos: Unit, possui as notas: CC – 5, CPC – 3, CI – 5. Já o Cesmac possui as notas: CC – 4, CPC – 3, CI – 4. (e-MEC, 2019).

Existem dois cursos de Direito na Uneal: um em Arapiraca e outro em Maceió. Mesmo sendo um curso mais novo, escolhemos o curso de Maceió pela diversidade de estudantes que recebe, pois está na capital e, por isso, atende a mais municípios, cujo polo é mais central do que Arapiraca, que atende às cidades circunvizinhas. Além disso, muitos professores de Maceió também trabalham em Arapiraca e, segundo a coordenação do curso de Maceió, já existem discussões para unificarem os PPC.

Como trabalhamos com uma pesquisa que engloba as metodologias ativas e as práticas pedagógicas nos cursos de Direito, e como os cursos passam por avaliações pelo MEC, entendemos que as IES mais conceituadas poderiam trazer resultados mais concretos, seguindo o panorama das DCN e todas as exigências para uma melhor qualidade no ensino superior.

Os participantes da pesquisa foram os coordenadores e professores dos cursos de Direito das quatro IES escolhidas, para os quais foram submetidos entrevistas e questionários online, quando buscamos compreender melhor o uso das metodologias ativas e se estas estavam previstas em seus PPC, bem como as contribuições dessas metodologias no processo de ensino e aprendizagem.

A coleta de dados, junto aos 153 (cento e cinquenta e três) professores envolvidos nos quatro cursos, deu-se a partir do questionário eletrônico (Apêndice 2) através do *Google Forms* e disponibilizado para os e-mails dos Coordenadores, para que eles reencaminhassem para os seus professores. O questionário foi disponibilizado através do link: <https://forms.gle/rAofZXh19fzSQN8Y9>, aberto em 28 de abril de 2020 e encerrado em 07 de junho de 2020. Do total existente, 78 (setenta e oito) professores responderam a esta pesquisa.

Com o total de 78 professores, conseguimos uma amostra de 50,98% de participação dos professores, não comprometendo a nossa pesquisa, tendo em vista que a nossa abordagem é qualitativa, não estatística.

As entrevistas (Apêndice 1) com os coordenadores dos cursos foram realizadas através da plataforma Elos, sistema de webconferência e whatsapp, as quais foram gravadas e transcritas para serem usadas nessa pesquisa. A princípio, foram entrevistados os quatro coordenadores, dos quatro cursos pesquisados, mas,, em uma das IES a coordenação estava em processo de mudança e, com isso, consideramos relevante entrevistar o coordenador anterior e posteriormente o coordenador atual. Devido a essa mudança, identificamos esses dois coordenadores como C1.1 e C1.2, representando uma única IES, os demais seguiram a ordem de C2, C3 e C4.

4.4 Coleta de Dados

A coleta de dados envolveu pesquisa bibliográfica, documental e exploratória, acerca dos conceitos atuais das metodologias ativas e das diversas formas pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem para uma melhor análise da aplicação dessas metodologias nas IES.

Para a coleta de dados, subsidiamo-nos da análise documental, na qual pesquisamos as DCN do curso de Direito (BRASIL, 2018), o documento da OAB que fundamenta a qualidade no ensino jurídico no país e o que é esperado para o perfil do egresso, além dos PPC dos quatro cursos de Direito, objetos do estudo de casos. A pesquisa documental, de acordo com Martins e Theóphilo (2016, p. 53)

[...] é característica dos estudos que utilizam documentos como fonte de dados, informações e evidências. Os documentos são dos mais variados tipos, escritos ou não, tais como: diários; documentos arquivados em entidades públicas e entidades privadas; gravações; correspondências pessoais e formais; fotografias; filmes; mapas etc. Alguns tipos de estudos empregam exclusivamente fontes documentais; outros estudos combinam fontes documentais com outras, tais como entrevistas e observação.

Além do uso de fontes documentais, utilizamos fontes diretas através da pesquisa exploratória, coletando dados e informações diretamente em contato com os participantes da pesquisa nos cursos escolhidos, realizando a análise descritiva e analítica das respostas que foram encontradas com o preenchimento de questionários (Apêndice 2) e nas entrevistas (Apêndice 1), de modo a verificar a comprovação ou não das hipóteses.

Esses dados foram coletados com coordenadores e professores dos cursos de Direito selecionados. Para as coordenações dos cursos, foram realizadas entrevistas, para entender se eram feitas formações continuadas para os professores e se nessas formações são tratadas as metodologias ativas, além conhecimento e a percepção das metodologias e sua contribuição para o perfil do egresso.

Já para os professores, colhemos os dados a partir de questionários, nos quais foram verificados como utilizam as metodologias ativas, a importância de se trabalhar com essas metodologias, as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, além do seu papel nesse processo e as disciplinas e conteúdos com maiores aproveitamentos na utilização das metodologias ativas.

Os dados documentais coletados nos cursos foram pesquisados nos PPCs, nos quais verificamos a contextualização, incluindo o histórico e reconhecimento dos cursos, carga horária, períodos, turnos, número de estudantes e professores, princípios, perfil dos egressos, metodologias de ensino. Além disso, apresentamos os conceitos de cada Curso com base no

sistema e-Mec e o selo OAB recomenda – recebido pelo Curso quando se atingem alguns critérios de avaliação.

4.5 Análise dos Dados

Como método de análise, utilizamos a triangulação de dados, que, de acordo com Hernandez Sampieri, Fernandez Callado e Baptista Lúcio (2013, p. 446):

Ter várias fontes de informação e métodos para coletar os dados é importante, desde que o tempo e os recursos possibilitem. Na indagação qualitativa, os dados podem oferecer uma maior riqueza, amplitude e profundidade se estas vierem de diferentes atores do processo, de várias fontes e quando as formas de coletá-las são as mais variadas.

A triangulação dos dados deu-se a partir das entrevistas com os coordenadores dos quatro cursos, dos questionários respondidos pelos professores e do referencial teórico e documental utilizado para a análise dos dados. O método combina diferentes métodos de coleta de dados, dentre eles questionários e entrevistas, os quais relatamos da melhor forma possível.

Os dados coletados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo, que, de acordo com Bardin (2016, p. 48):

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção-recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

O uso deste conjunto de técnicas buscou ultrapassar a interpretação superficial, a aparência da realidade de uma mensagem ou de um dado conhecimento, o que é útil à construção do conhecimento científico e pode ser conceituado como um conjunto de técnicas para a compreensão de mensagens. Vale mencionar, inclusive, que há a utilização de um procedimento específico de investigação que segue uma série de procedimentos pré-definidos (CAPPELLE et al., 2003).

A Análise de Conteúdo é uma forma de interpretar mensagens seguindo um procedimento racional que permita qualquer pessoa compreender o real significado de um dado conteúdo. Diante das várias incertezas nas mensagens, essa técnica busca enriquecer a leitura delas, as quais passam a ser analisadas levando-se em consideração os elementos referentes ao interlocutor, seu estado e o contexto no qual está inserido. Ela esteve focada na descoberta das intenções reais muitas vezes escondidas nas mensagens e dos elementos de significação que podem ajudar na percepção e compreensão de fatos que não poderiam ser vistos em um primeiro momento, mas que estão na mensagem, prontos para serem descobertos.

Por isso, ela serviu a uma série de objetivos desta pesquisa, como exemplo na compreensão de entrevistas. Uma vez que a pesquisa possui natureza qualitativa, as categorias da mensagem emergiram dos dados do estudo, denotando-se a importância deste para a análise dos dados oriundos das comunicações.

Partimos da técnica de análise categorial Bardin (2016) a partir das categorias definidas, com base nos objetivos do estudo. As categorias e subcategorias foram definidas a partir das entrevistas realizadas com os coordenadores dos cursos e dos questionários respondidos pelos professores, conforme o quadro 2:

Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
Conceituação das Metodologias Ativas	Metodologias ativas conhecidas
	Metodologias ativas aplicadas
O Uso das Metodologias Ativas e TIC nos Cursos de Direito	Contribuições das metodologias ativas no perfil do egresso
	Dificuldades no processo de ensino e aprendizagem
	Disciplinas com maior facilidade para a aplicação das metodologias ativas
	Conteúdos mais interessantes para a aplicação das metodologias ativas
Formação de professores envolvendo TIC com foco nas metodologias ativas	Previsão das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem nos PPC
	A percepção e aceitação dos professores para a utilização das metodologias ativas

Fonte: Elaboração do autor.

Por meio desta pesquisa, buscamos contribuir através de estudo crítico das condições reais em que os estudantes têm acesso às metodologias ativas nos cursos de Direito das IES e investigar as contribuições que a aplicação destas podem trazer em sua formação.

Seguimos todos os cuidados éticos e com autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Ufal, através do Protocolo sob o Número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) - 29895320.0.0000.5013, mantendo todo o sigilo necessário para que os participantes não sejam expostos.

A pesquisa foi realizada atendendo aos cuidados éticos e de integridade na pesquisa, de acordo com o as normas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2019), para garantirmos a integridade da pesquisa educacional realizada, de modo que todos os envolvidos não sofressem nenhum dano e não fossem expostos, a ponto de constranger ou diminuir a capacidade de ninguém.

Foram informados os potenciais riscos aos participantes (professores e coordenadores) da pesquisa que se encontra no documento da ANPED (GATTI, 2019, p.35-41).

Os riscos que destacamos foram: possibilidade de quebra de sigilo; incômodo de tempo para responder o questionário e/ou constrangimento em responder as perguntas. Para minimizarmos esses riscos, identificamos os coordenadores por C1, C2, e assim por diante, e os professores por P1, P2, além de dar ao participante a livre escolha em participar da pesquisa e responder, em momento ideal escolhido por ele, tanto os professores quanto os coordenadores.

Através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (anexo 1), embasado em Coutinho (2019, p. 62-65), os participantes souberam a respeito da pesquisa e autorizaram a sua participação.

Observamos os princípios éticos da pesquisa para garantir a confidencialidade dos dados (CARVALHO, 2019, p.66-70). Além disso, foram tomados os cuidados necessários com o arquivamento de dados (ALVES, 2019, p.76-79) e seguidos todos os passos para garantir a integridade na coleta, produção e análise (JESUS, 2019, p. 80-83).

5 AS METODOLOGIAS ATIVAS NOS CURSOS JURÍDICOS DE ALAGOAS: ESTUDO DE CASOS

Nesta seção, analisamos e discutimos os dados disponíveis nos PPC dos quatro cursos de Direito pesquisados, juntamente com os fornecidos pelo e-Mec, além dos dados obtidos por meio das entrevistas estruturadas e realizadas com os coordenadores dos cursos, bem como do questionário aplicado com os professores desses cursos.

5.1 Contextualização dos cursos de Direito pesquisados a partir dos PPC analisados

Analisamos a contextualização dos quatro cursos de Direito pesquisados, iniciando desde a criação do curso, em conceitos do MEC, até a avaliações da OAB, além do histórico dos cursos.

5.1.1 Universidade Federal de Alagoas

O curso de Direito da Ufal possui aproximadamente 800 (oitocentos) estudantes matriculados. Foi autorizado pelo Decreto nº 1.945 de 25/02/1933, reconhecido pelo Decreto nº 8.921 de 04/03/1942, cujas renovações de reconhecimento ocorreu pelas Portarias nº 29 de 26/03/2012 e nº 519 de 02/06/2017.

É a única IES em Alagoas que possui o selo da OAB, nas avaliações de 1998/2001, 2001/2004, 2004/2007, 2010/2013 e 2013/2016, em 2013/2019 recebeu o selo com outra IES de Alagoas.

Quadro 3 - Histórico dos índices do Curso de Direito da Ufal

ANO	ENADE	CPC	CC	IDD
2018	5	3	-	2
2015	4	3	-	-
2014	-	-	4	-
2012	4	4	-	-
2009	4	4	-	3
2006	4	-	-	5

Fonte: e-Mec

O Curso de Direito da Ufal foi criado em 24 de maio de 1931 e oficializado em 25 de fevereiro de 1933. Na ocasião, foram reunidos vários professores para formar o seu corpo

docente, cuja primeira turma formou-se em 1934, sendo o 4º (quarto) curso de Direito a ser criado a Região Nordeste e o primeiro de Alagoas.

A criação de um dos NPJ do país deu mais notoriedade ao Curso, que logo mais faria nascer o Fórum Universitário, no ano 2000, sendo um dos principais espaços para a aplicação das práticas para os estudantes, onde esses recebem orientações dos professores e advogados para contribuir com a assistência jurídica para o público carente, em volta do local em que funciona o Curso.

O Curso tem sido lembrando como uma das referências em qualidade de ensino no estado de Alagoas, e sendo um dos melhores cursos jurídicos do Brasil, segundo avaliações do MEC, da OAB, do Guia dos Estudante e periódicos.

Em 1998, quando foi realizada a primeira avaliação de condições de ofertas de cursos de graduação do país, obteve conceito geral CB (condições boas). Já nos provões do MEC, entre 1999 a 2003, obteve conceito “A” em cinco anos seguidos, colocando-o entre os 12 melhores cursos de Direito do Brasil.

Em 2003, recebeu ainda o diploma “A OAB recomenda”, cujo título foi concedido a quarenta e cinco cursos em todo o país, entre IES públicas e privadas. Desde então, vem recebendo diversos prêmios, principalmente por se manter entre os conceitos 4 (quatro) e 5 (cinco) no Enade, comprovando a boa qualidade no ensino jurídico.

O curso possui atualmente uma carga horária de 3.800 (três mil e oitocentas) horas, divididas em disciplinas e atividades obrigatórias, disciplinas eletivas, programas de extensão continuada, atividades complementares e TCC, em funcionando nos turnos diurno e noturno.

Atualmente, são ofertadas 52 (cinquenta e duas) vagas por semestre, e seu tempo de integralização é de no mínimo 10 (dez) semestres letivos e de no máximo 15 (quinze) semestres letivos, sob o regime semestral e na modalidade presencial. Há uma média de 800 (oitocentos) estudantes, divididos em 15 (quinze) turmas, com um total de 39 (trinta e nove) professores.

Os princípios que norteiam o funcionamento do curso de Direito da Ufal (UFAL, 2019) são:

I. Articulação entre a teoria e a prática: visa fazer a articulação entre a teoria e a prática, afastando a lógica positivista da aprendizagem e possibilitando aos estudantes uma interação com os problemas reais, tirando-o de mero receptor e colocando-o em sujeito da produção do conhecimento. Destaca-se, também, nesse princípio, a importância que a prática traz para a ação reflexiva, na qual o estudante participa, através de planos de ação, visando determinados resultados, podendo analisar e teorizar sob a orientação de princípio teóricos e metodológicos o objeto de estudo. Observa-se que a prática não se limita a estágios, pois a

matriz do Curso também prevê aulas práticas e atividades complementares de pesquisa e extensão, levando o estudante para além dos muros da UFAL, de modo que viva a prática a partir da realidade social e jurídica do Estado, para, ao final dos estudos, compartilhar com a comunidade local os frutos da sua produção e construção acadêmica;

II. Articulação entre ensino, pesquisa e extensão: contribui com a formação dos estudantes, indo além da tradição das disciplinas, elevando o senso crítico e criativo desse estudante. O processo de produção do conhecimento, por meio da pesquisa e da extensão, possibilita uma maior dinâmica na relação professor-estudante, fazendo com que o estudante tenha acesso e participe do desenvolvimento de diversas pesquisas em várias áreas do Direito e contribua com o que está aprendendo com a sociedade, sem abandonar o ensino de qualidade da UFAL;

III. Interdisciplinaridade: busca unir as disciplinas para que cooperem e se complementem para solucionar os problemas da sociedade contemporânea. A diversidade é presente no PPC do Curso, para fazer com que o estudante assuma a sua autonomia e seja capaz de saber pensar de modo sistemático e flexível. Nessa IES, há a possibilidade de requisição de professores de outros cursos para ensinar no Direito, afastando o perfil único de professor formado em Direito, a fim de trazer uma visão ampliada para os estudantes; do mesmo modo, os professores de Direito atuam em outros cursos. Há uma flexibilidade no seu currículo por permitir que os estudantes cumpram alguns créditos em outros cursos da UFAL, possibilitando uma ampliação no conhecimento;

IV. Flexibilização curricular: esse princípio possibilita ao estudante uma forma de organizar o seu currículo para ter mais autonomia e evitar o enrijecimento curricular. O estudante poderá buscar uma própria direção durante o seu processo de formação. O NDE e o Colegiado do Curso decidiram por não inserirem pré-requisitos para as disciplinas obrigatórias, para que o estudante possa compatibilizar ainda mais as atividades (extra)curriculares e seus estudos, estimulando-o a participar de programas e atividades de pesquisa e extensão. A flexibilização curricular ainda é representada por: oferta de diversas disciplinas eletivas, respeitando a individualidade no percurso de formação; a obrigatoriedade de atividades complementares escolhidas pelo discente, para privilegiar experiências extracurriculares na formação; programas de mobilidade estudantil, nacional e internacional, que permitem visões diferenciadas na academia jurídica.

No perfil de egresso, o Curso preocupa-se em formar juristas que estejam integrados com a realidade social, comprometendo-se com a análise e melhoria dessa sociedade, a fim de que possam atuar nas áreas públicas ou privadas com uma formação humanista, bem como

utilizar os diversos métodos de solução de conflitos, garantindo, assim, uma maior diversidade na carreira desses futuros profissionais.

Para alcançar esses objetivos, o Curso busca oferecer aos estudantes subsídios que o possibilitem enxergar melhor a realidade social, com conteúdos que envolvam a Sociologia, Antropologia, Psicologia, Filosofia e outras áreas propedêuticas, contribuindo ainda mais com interdisciplinaridade.

Além disso, estimulam-se as atividades que envolvam a pesquisa, a extensão, a cidadania e a gestão, permitindo, desse modo, a construção de um aporte técnico e crítico e todo um envolvimento com várias habilidades que o Direito proporciona. Com isso, contribui-se ainda mais com a responsabilidade social, com práticas voltadas à cidadania, levando acesso à cidadania, à justiça e a efetivação dos direitos fundamentais. E ainda une a graduação com o Mestrado, fortalecendo o diálogo entre a Graduação e a Pós-Graduação.

5.1.2 Universidade Estadual de Alagoas

O curso de Direito da Uneal possui aproximadamente 180 (cento e oitenta) estudantes matriculados. Foi autorizado pela Resolução nº 3, do Conselho Superior da Uneal, de 01/03/2016. Como ainda não formou a primeira turma, ainda não possui reconhecimento.

O curso de Direito da Uneal foi criado em 2016, e sua primeira turma iniciou as aulas em 20 de março de 2017, sendo um dos poucos cursos gratuitos da cidade de Maceió, proporcionando uma oportunidade a jovens egressos de escolas públicas.

Foi criado para atender à necessidade do público oriundo de escolas públicas, de modo que gerasse mais oportunidades para eles. Sua instalação é na capital do Estado, por ser lugar de acesso a diversos órgãos do Poder Executivo e Legislativo, além de diversos Tribunais, cujos espaços estes favorecem as atividades de estágios curriculares e extracurriculares e mais envolvimento com a pesquisa e a extensão.

O curso ainda não teve sua primeira turma formada, mas se preocupa com sua boa qualidade, principalmente por já ter outro que já se encontra consolidado na IES, inclusive possuindo diversas disciplinas do curso de Direito. Ainda não possui CPC, CC, Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) e não foi avaliado pelo Enade.

As disciplinas propedêuticas comunicam-se, facilitando a interdisciplinaridade, e proporcionam uma maior efetividade na carga horária dos professores, os quais poderão lecionar em diversas áreas como: Filosofia, Sociologia, Antropologia e Psicologia. Outra

característica é o aproveitamento do acervo bibliográfico e da possibilidade de diversos eventos científicos que envolvam todos os cursos da Uneal.

O curso possui hoje uma carga horária de 4.280 (quatro mil duzentos e oitenta) horas, divididas em disciplinas e atividades fixas e flexíveis, atividades complementares e TCC, em funcionando no turno noturno.

Atualmente, são ofertadas 40 (quarenta) vagas anuais, cujo tempo de integralização é de no mínimo 10 (dez) semestres letivos e no máximo de 16 (dezesesseis) semestres letivos, sob o regime semestral e na modalidade presencial. Há uma média de 160 estudantes, divididos em 4 turmas, com um total de 16 (dezesesseis) professores.

Não foi possível identificar no PPC os princípios que norteiam o funcionamento do Curso.

Em relação ao perfil do egresso, o curso de Direito da Uneal forma bacharéis em Direito, sendo uma graduação que possibilita, ao profissional, trabalhar em diversas áreas como: advogados, magistrados, membros do Ministério Público, procuradores da União, dos Estados e dos Municípios, consultores e assessores jurídicos de empresas, defensores públicos, delegados de polícia e muitas outras atividades correlatas.

Mudanças vêm acontecendo nos cursos de Direito, para que sejam formados grupos emergentes de profissionais voltados à defesa dos interesses dos movimentos populares, à pesquisa jurídica e à docência de nível superior.

A maioria dos egressos dos cursos jurídicos volta-se ao exercício da advocacia, sob inscrição na OAB, mas, em Alagoas, a minoria dedica-se exclusivamente a essa profissão, sempre somando a outras atividades remuneradas. Não podendo esquecer que a remuneração atrativa é que estimula e estimulou o crescimento das carreiras jurídicas do Estado, mesmo tendo causado grande queda na qualidade devido à proliferação do curso no país, refletindo na qualidade dos profissionais.

Devido a esses fatores, o curso busca favorecer a formação de profissionais mais qualificados e melhor adaptados às mudanças e transformações sociais atuais, preparados para atuar nos setores públicos e privados, industriais e comerciais, e em outras instituições.

No PPC, é possível verificar as qualidades e características para o bacharel em Direito (UNEAL, 2017, p. 11-12):

Capacidade de observação e análise, raciocínio lógico, concentração, bom senso, equilíbrio e atenção; Liderança, ponderação e iniciativa; Memória para retenção dos conceitos e exposição de suas ideias completas com clareza e objetividade; Raciocínio verbal e habilidade de comunicação; Capacidade para comprometer-se com os princípios básicos da convivência social e cidadania, vivenciando a ética própria aos

profissionais do Direito; Autocrítica, ética e capacidade para buscar constante aperfeiçoamento profissional e pessoal; O espírito investigativo, imprescindível para formar um profissional atualizado, que pensa o Direito em suas múltiplas manifestações, capaz de apreender e reelaborar o conhecimento.

O PPC indica que, quando o estudante não conseguia êxito no processo de formação, a culpa, por muito tempo, foi atribuída a eles, visto que havia uma confusão entre o perfil de entrada e de saída, por considerar que os estudantes só seriam bons profissionais se chegassem prontos na universidade, exigindo-se, assim, traçar um perfil para os estudantes de cada curso.

Preocupados com isso, o PPC indica que o perfil do estudante abrange: “competência para desenvolver habilidades para as quais será formado; facilidade de comunicação oral e escrita; compromisso com a pesquisa e a extensão; compromisso com a formação do cidadão; compromisso com a ética” (UNEAL, 2017, p. 12).

5.1.3 Centro Universitário Cesmac

O Cesmac nasceu a partir da Lei Municipal nº. 2.044, de 20 de setembro de 1973, com o nome de Centro de Estudos Superiores de Maceió (Cesmac). Nesse ano, foi encaminhada à Câmara de Vereadores de Maceió o anteprojeto que deu origem à instituição. Dentro do trâmite geral para a criação de IES na época, foi submetido um processo ao Conselho Estadual de Educação de Alagoas (CEE/AL) que, por meio do parecer 48/73, autorizou o funcionamento dos cursos de Direito, Filosofia, Administração e Psicologia. Dessa forma, nascia a Faculdade de Direito, Filosofia e Administração e o Instituto de Psicologia do Cesmac.

Quadro 4 - Histórico dos índices do Curso de Direito do Cesmac

ANO	ENADE	CPC	CC	IDD
2018	2	3	-	3
2015	3	3	-	-
2014	-	-	4	-
2012	3	3	-	-
2009	2	2	-	1
2006	2	-	-	2

Fonte: e-Mec

O curso de Direito do Cesmac possui aproximadamente 1.800 (um mil e oitocentos) estudantes matriculados. Foi autorizado pelo Decreto nº 74.520 de 09/09/1974, reconhecido pela Portaria nº 857 de 31/08/1979, cujas renovações de reconhecimento ocorreram pelas Portarias nº 06 de 15/07/1999, nº 541 de 23/09/2016 e nº 265 de 03/04/2017.

O Curso não possui o selo da OAB por não ter atingido os critérios avaliados.

Em 1974, o Cesmac foi transformado na Fundação Educacional Jayme de Altavila (Fejal), conforme recomendação do Conselho Federal de Educação (CFE). No entanto, foi somente em 1º de março de 1975 que foi realizado o primeiro vestibular para os seus cursos, o que incluiu o de Direito, que passou a funcionar a partir dali. Desde então, o Cesmac vem ampliando sua base de cursos e quantidade de vagas por todo Estado de Alagoas, já possuindo um dos maiores cursos de Direito de Alagoas.

O curso de Direito do Cesmac possui uma carga horária de 3.700 (três mil e setecentas) horas, divididas em 640h de disciplinas propedêuticas, 2.520h de disciplinas profissionalizantes, 140h de práticas em laboratórios, 200h de estágios obrigatórios e 200h de atividades complementares. O Curso funciona nos turnos manhã, tarde e noite.

São ofertadas 360 (trezentas e sessenta) vagas anuais, sendo 180 (cento e oitenta) a cada semestre, 60 (sessenta) por turno. Quanto ao período de integralização, é de no mínimo 10 (dez) semestres e no máximo 14 (quatorze) semestres.

Atualmente, são 44 (quarenta e quatro) turmas, com uma média de 1800 (um mil e oitocentos) estudantes. Já quanto ao número de professores, atualmente são 62 (sessenta e dois) no curso de Direito. O PPC do curso menciona o investimento contínuo na titulação *stricto sensu* dos professores enquanto política do Cesmac. Além disso, o curso é norteado pelos seguintes princípios:

Excelência: valorização da comunidade acadêmica, procurando atendê-la com qualidade e eficiência;

Meritocracia: valorização de desempenho de professores, gestores e técnico-administrativos, sempre fundamentada em avaliação e mecanismos de capacitação e qualificação adequados às finalidades institucionais;

Respeito: tratamento digno aos usuários e pessoas que atuam no âmbito da Instituição, assegurando-lhes acesso amplo;

Acessibilidade: possibilitar uso de informação, equipamentos e locais de maneira autônoma, segura e confortável para todos os integrantes da comunidade;

Inovação: busca e incentivo de formas diversas para encaminhamento de problemas que resultem em soluções para os desafios enfrentados;

Parceria: aceitação de pessoas e instituições como parceiros na busca da qualidade;

Ética: respeito aos direitos humanos, lisura no trato dos recursos e transparência dos atos administrativos e acadêmicos;

Participação: exercício democrático de decisões colegiadas, embasadas em discussões de problemas e indicadores de desenvolvimento, de que participem os diversos segmentos acadêmicos, de acordo com sua especificidade;

Consciência Ambiental: ações, programas e projetos voltados para a conservação e desenvolvimento do meio ambiente autossustentável (CESMAC, 2014, p. 32 e 33).

Em relação ao perfil e competências dos egressos do curso, o Cesmac possui, entre os seus objetivos, o projeto de integração com os egressos, permitindo-lhes a participação de programas de pesquisa e extensão. Além disso, no PPC, é previsto o perfil profissiográfico do

egresso, que tem por meta “preparar um profissional capacitado para não só compreender o *como fazer*, mas o *porquê fazer*, apresentando ainda as seguintes características e habilidades” (CESMAC, 2014, p. 85).

São características buscadas no perfil do egresso: integração de valores sociais, justiça e ética profissional; formação humanística e visão global para compreender o meio social, político, econômico e cultural no qual está inserido; formação técnica e científica para atuar na advocacia e demais áreas do direito, promovendo suas transformações; capacidade de atuar em equipes interdisciplinares e compreensão da necessidade de contínuo aperfeiçoamento profissional.

As habilidades buscadas no perfil do egresso são: capacidade de comunicação interpessoal e de interpretação da realidade sociojurídica; capacidade de utilizar raciocínio lógico, crítico e analítico e de estabelecer relações formais e casuais entre fenômenos; capacidade de compreender o todo do jurídico-científico de modo integrado.

Dessa maneira, busca-se um profissional com um perfil que englobe o domínio técnico jurídico, mas que, ao mesmo tempo, esteja inserido e preocupado com o seu contexto social.

5.1.4 Centro Universitário Tiradentes

A última dentre as IES analisadas foi o Centro Universitário Tiradentes (UNIT). Trata-se de uma instituição com natureza jurídica privada, cuja sede foi fundada em Aracaju/SE em 1962. A instituição conta com uma ampla estrutura física no estado de Alagoas, oferecendo, dentre os seus cursos, o de Direito, com ampla oferta de vagas.

Como pode ser visto no quadro abaixo, o histórico dos índices do curso de Direito da IES tem se mantido estável ao longo dos anos:

Quadro 5 - Histórico dos índices do Curso de Direito do Unit

ANO	ENADE	CPC	CC	IDD
2018	3	4	5	3
2015	3	3	5	-
2012	3	3	-	-
2011	-	-	5	-

Fonte: e-Mec

O Unit foi instalado em Alagoas em 2006, com os cursos de Serviço Social, Administração e Ciências Contábeis, juntamente com os cursos de pós-graduação *lato sensu* em diversas áreas do conhecimento.

Em 2007, inaugurou sua sede definitiva, ampliando ainda mais as atividades de extensão, até o final de 2013, quando já ofertava um total de 13 cursos de graduação, dentre eles o curso de Direito, e sempre comprometidos com a qualidade na formação.

O curso de Direito do Unit possui aproximadamente 1.700 (um mil e setecentos) estudantes matriculados. Foi autorizado pela Portaria nº 569 de 26/06/2007, reconhecido pela Portaria nº 479 de 25/11/2011, cujas renovações de reconhecimento ocorreu pelas Portarias nº 537 de 23/09/2016 e nº 85 de 22/02/2019.

O curso de Direito foi concebido com base na LDBEN, acompanhando todas as evoluções e mudanças no ensino jurídico, teve a autorização para funcionamento em 2007, foi reconhecido em 2011 e o ato mais recente é a renovação de reconhecimento que aconteceu em 2019.

Em seu PPC, é possível verificar a preocupação em proporcionar para o estudante “uma formação adequada à compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais”, deixando de lado o aspecto totalmente positivista de modo a dar espaço para a construção de um paradigma crítico e avançar para uma análise crítica produtiva – requisito essencial para uma formação humanística. Vejamos:

A inserção do Centro Universitário Tiradentes na dinâmica regional possibilita a integração da instituição com a sociedade civil e as instituições públicas, contemplando demandas em diversas áreas. A IES promove a qualificação de pessoal para o desenvolvimento regional, direcionando várias de suas atividades de pesquisa para o atendimento das demandas locais e executa projetos de extensão em sintonia com a realidade da comunidade circunvizinha, do município de Maceió e do Estado de Alagoas (UNIT, 2019, p. 12).

O curso possui atualmente uma carga horária de 4.280 (quatro mil duzentos e oitenta) horas, divididas em disciplinas e atividades fixas e flexíveis, atividades complementares e TCC, em funcionando nos turnos matutino e noturno.

O curso possibilita aos estudantes diversos convênios com setores públicos e privados, para a realização de estágios e atividades de extensão, disponibilizando, também, diversos serviços de qualidade para a comunidade.

Atualmente, são ofertadas 180 (cento e oitenta) vagas semestrais, e seu tempo de integralização do curso é de no mínimo 10 (dez) semestres letivos e no máximo de 16 (dezesesseis) semestres letivos, sob o regime semestral e na modalidade presencial. Há uma média de 1700 (um mil e setecentos) estudantes, divididos em 42 (quarenta e duas) turmas, com um total de 36 (trinta e seis) professores.

No PPC do curso de Direito do Unit, não foi possível identificar os princípios que norteiam o funcionamento do Curso, mas, em entrevista com a coordenadora do Curso, ela nos informou que os princípios se encontram no PDI da IES, cujos princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais norteiam as práticas acadêmicas da instituição (UNIT, 2019, p. 85-89): I – Afirmação da dimensão transformadora da educação; II – O fomento à articulação entre ensino, pesquisa e extensão; III – Compromisso e responsabilidade social; IV – Exercício e ampliação da cidadania; V – Conhecimento como produção histórico-social; VI – Busca permanente pela excelência e qualidade; VII – Consciência e compromisso com os valores e identidades culturais e preservação do patrimônio; VIII – Formação profissional com visão de tendências; IX – Reconhecimento e respeito à diversidade; X – Compromisso com a Formação Continuada; XI – Conexão com os avanços científicos e tecnológicos, inovação e tendências de futuro; XII – Valorização das experiências individuais; XIII – Competência profissional; XIV – Planejamento e gestão participativa (UNIT, 2019, p. 87-89).

O perfil dos egressos do Curso de Direito do Unit é baseado em “estudos realizados pela OAB e MEC, que culminaram na reformulação das DCN para o Curso de Direito, identificando a necessidade de coexistência da preparação técnico-jurídica e da formação sociopolítico dos estudantes” (UNIT, 2019, p. 49).

Esse perfil foi planejado com uma formação geral e com uma base humanista, para carreiras públicas e privadas, visando a garantir uma boa qualidade no ensino jurídico, seja para qualquer uma das profissões que o bacharel em Direito decidir atuar, desde a advocacia até o magistério no ensino superior.

No curso de Direito do Unit (2019, p. 50):

[...] pretende-se assegurar ao profissional capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valoração dos fenômenos jurídico-sociais. Aliada a isso, o desenvolvimento de uma postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, favoreça a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida, o trabalho e o desenvolvimento da cidadania.

Tendo em vista as diversas profissões que surgem a partir da formação jurídica, o Unit procura oferecer, para os estudantes, cursos de pós-graduações em diversas áreas, procurando firmar ainda mais o compromisso com a formação dos juristas egressos.

As competências e habilidades previstas para o bacharel em Direito do Unit são (UNIT, 2019, p. 50-51):

- formação humanística, técnico-jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais;

senso ético profissional, associado à responsabilidade social, com a compreensão da causalidade e finalidade das normas jurídicas e da busca constante da libertação do homem e do aprimoramento da sociedade;

- capacidade de compreensão, apreensão, transmissão crítica e produção criativa do Direito, aliada ao raciocínio lógico e à consciência da necessidade de permanente atualização; capacidade para equacionar problemas e buscar soluções em harmonia com as exigências sociais;
- habilidade de desenvolver formas extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos, utilizando-se da mediação e conciliação;
- visão atualizada do mundo e, em particular, consciência dos problemas nacionais; capacidade de atuação individual, associada e coletiva, no processo comunicativo próprio ao seu exercício profissional;
- domínio da gênese, dos fundamentos, evolução e conteúdo do ordenamento jurídico vigente. Para que o profissional assumira tal perfil, o Curso ministrado pela UNIT possibilita o desenvolvimento das seguintes habilidades: ler, compreender e elaborar textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- interpretar e aplicar o Direito; - pesquisar e utilizar a legislação, a jurisprudência, a doutrina e outras fontes do Direito;
- adequar à atuação técnico-jurídica nas diferentes instâncias, administrativas ou judiciárias, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- utilizar corretamente a terminologia jurídica ou da ciência do direito ou da Ciência do Direito;
- aprender e utilizar as técnicas de resolução de conflitos como a arbitragem, mediação e conciliação;
- utilizar-se de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- julgar e tomar decisões; e
- dominar as tecnologias e métodos para permanente compreensão do Direito.

Com toda essa preocupação com a qualidade do ensino jurídico, o Unit procura desenvolver da melhor forma práticas pedagógicas que envolvam os estudantes em situações que procurem despertar nele o senso crítico e de refletir os problemas atuais da sociedade, possibilitando-o a escolher com qual carreira jurídica esse bacharel irá atuar no mercado de trabalho.

5.2 Perspectiva metodológica nos PPC pesquisados

Foi feita a análise nos PPC dos cursos pesquisados, a partir das metodologias de ensino trabalhadas nos cursos, além de destacar a presença das metodologias ativas descritas nesses PPC, como forma de contribuição no processo de ensino e aprendizagem.

5.2.1 Universidade Federal de Alagoas

O PPC do curso de Direito da Ufal prevê um ensino jurídico que seja pautado na evolução dos métodos de ensino, no qual o estudante passa a construir uma análise crítica da realidade que o cerca, deixando de lado o modelo de ensino tradicional de reprodução do conhecimento, de modo que seja garantido ao estudante um ensino que una a teoria e a prática,

favorecendo, assim, o processo de ensino e aprendizagem que o prepare para o mercado de trabalho.

Há, também, a busca por desenvolver, no estudante, métodos que favoreçam a aprendizagem jurídica e o agir comunicativo, com mais interação nesse processo, pois poderá participar de todas as etapas. Cumprindo as legislações que regem o curso de Direito, o PPC engloba uma série de pressupostos fundamentais para contribuir na autonomia do estudante e na participação cada vez mais ativa no processo de transformação da sociedade brasileira.

Observa-se a importância que é dada à curricularização da extensão, na qual se pontuam ações que favorecem o processo de ensino e aprendizagem do estudante, levando-o a se voltar para a realidade social que o cerca, de modo a imprimir elementos de reflexão, desenvolvimento e transformação.

Nesse contexto, o Curso busca não se limitar às atividades teóricas/expositivas, mas sim buscar metodologias que desenvolvam no estudante competências e habilidades, somadas à interdisciplinaridade e às aulas teórico-práticas. É possível verificar a importância que é dada às metodologias ativas, mesmo em disciplinas de caráter teórico, cujo PPC evidencia: “metodologias ativas são instrumentos presentes na dinâmica contemporânea do ensino jurídico, utilizando-se de estudos de casos e aulas invertidas como rotina para reflexões temáticas e sociais nas quais o conteúdo jurídico é transmitido, construído e trabalhado” (UFAL, 2019, p. 20).

Quanto à prática jurídica, valoriza-se a integração entre a teoria e a prática, seja simulada ou concreta, através de estágios obrigatórios e voluntários, evidenciando essa integração desde os primeiros períodos e, mais vez uma, demonstrando a importância das metodologias ativas, as quais “permitem ao aluno, em qualquer área do direito, explorar o impacto do conteúdo teórico no mundo dos fatos, não se restringindo o uso de atividades práticas nas disciplinas com o rótulo e propósito específico” (UFAL, 2019, p. 20).

As atividades semipresenciais também são vistas nesse Curso como forma complementar para aprofundar conteúdos e habilidades propostas nos Planos de Curso, “via técnicas de autoaprendizagem, com a utilização de recursos das TIC, como, por exemplo, estudos dirigidos, estudos de caso, resolução de exercícios, dentre outras, conforme a proposta de cada disciplina” (UFAL, 2019, p. 20). As TIC contribuem para que os estudantes tenham acesso e sejam apresentados ao Processo Judicial Eletrônico (PJe), desenvolvendo essas práticas no Escritório Modelo de Assistência Jurídica (EMAJ).

O curso também proporciona para os estudantes o Programa de Monitoria na Graduação em Direito, no qual participam tendo acesso aprofundado a conhecimentos teóricos e práticos,

com possibilidades de contribuírem para os estudantes que mais precisarem. E, por meio do Fórum dos representantes, a Coordenação colhe apontamentos de cada turma, para que haja um diálogo entre turmas e professores.

Os estudantes têm, à sua disposição, grupos de pesquisa e Programas de Iniciação Científica que os favorecem a uma maior reflexão e produção científica, o que ocorre desde os primeiros semestres letivos, com a participação em Congressos e Seminários que aprofundem o conhecimento jurídico. Já quanto à avaliação dos estudantes, o PPC prevê uma metodologia flexível, permitindo o desenvolvimento de habilidades jurídicas, de modo a destacar as práticas pedagógicas que envolvam leitura e discussão através de textos e seminários, e que possa desenvolver, no estudante, a autonomia e o raciocínio crítico necessário para atuar nas mais variadas resoluções de conflitos encontradas na atual sociedade, que está em constante mudança.

Em entrevista com a coordenadora do curso, quando perguntamos se, no PPC do Curso, existe a previsão das metodologias ativas na parte de ensino e aprendizagem, ela respondeu: “Temos. De 2019 para cá. No anterior de 2014, não havia previsão alguma, e no ano de 2019 já tem consolidada a premissa, a diretriz para que o curso implemente metodologias ativas”.

5.2.2 Universidade Estadual de Alagoas

No PPC do curso de Direito da Uneal, visando atender às necessidades do mercado de trabalho, a metodologia e organização didático-pedagógica do Curso está ligada ao perfil profissional do Curso. Observa-se a preocupação da interação entre atividades pedagógicas, científicas, culturais, administrativas, de extensão e pesquisa realizadas no âmbito da graduação em Direito, já que se afirma que a responsabilidade será de todos os setores institucionais, desde a direção até as coordenações.

Apresenta uma integração vertical e horizontal no processo de ensino e aprendizagem, assegurando uma unidade de ação didático-pedagógica que deverá refletir nos planos de ensino dos professores, prevendo uma série de metodologias diversificadas e abrangentes, com a integração de técnicas individualizadas como aula expositiva, estudo dirigido, estudo de caso, fichas didáticas e outras e socializantes como dinâmica de grupo, debates, discussão, grupo de observadores e verbalização, dramatização, seminários e simpósios, visitas e entrevistas a instituições. Além das aulas teórico-propedêuticas, teóricas/dogmático-jurídicas e prática /estágio/escritório modelo, o professor:

[...] procurará envolver o acadêmico na aprendizagem e na criação de uma nova postura e concepção, enfatizando o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão, fazendo-o assumir responsabilidade técnica e descobrindo a pesquisa como instrumento imprescindível ao aprendizado e a ação profissional segura e competente (UNEAL, 2017, p. 14).

O PPC prevê a construção do conhecimento de forma inter e transdisciplinar, tanto nas questões teórico-metodológicas quanto na participação desses estudantes em palestras e eventos, levando, para esse estudante, conhecimentos que favoreçam a troca de ideias e, muitas vezes, fórum de debates e avanços. Além disso, o curso estimula a participação em atividades de extensão, eventos em geral e intercâmbios, juntamente com a oferta de disciplinas fundamentais, profissionais e práticas com o Estágio Supervisionado, realizado no NPJ da Uneal.

Por fim, a linha de ação do Curso de Direito da Uneal define-se:

[...] a partir de uma concepção profissional que integra a visão panorâmica da Ciência do Direito, possibilitando ao futuro Bacharel domínio dos conteúdos e conceitos dos diversos ramos do Direito conforme as principais doutrinas nacionais, as decisões dos nossos Tribunais Superiores, nossa Suprema Corte, e, direito comparado, aplicados em situações e práticas, através do estudo de casos concretos, a partir do terceiro período, quando já passaram a ser ministradas disciplinas específicas do curso de Direito (UNEAL, 2017, p. 15).

Já na entrevista com a coordenadora do curso, quando perguntamos se, no PPC, contempla-se explicitamente a utilização das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, ela respondeu que:

Contempla, seminários, debates, no sentido do professor ter uma autonomia para trabalhar da forma que achar melhor e temos também a questão da aula reflexiva que é aquela que damos uma autonomia maior ao estudante para que ele busque o conteúdo fora da sala de aula e traga esse conteúdo para ser debatido em sala, isso a gente realmente trabalha muito também, pois sabemos que é esse pensamento reflexivo, mas sempre pondero que essa situação depende também do estudante porque ele não está preparado para esse tipo de perfil inovador, então é necessário haver realmente uma reconstrução, tanto por parte do professor, que tem que ser preparado para isso, como por parte do próprio estudante, que tem que se sentir agregado, aceito a esse tipo de metodologia.

No entanto, segundo a coordenadora, eles entendem as metodologias ativas como “metodologias normais de sala de aula” e afirma que a realidade que estamos passando devido à Pandemia pode despertar no professor a necessidade inovar, afirmando que “no PPC eram antes apenas metodologias simples além da aula expositiva hoje a gente tem uma nova roupagem, hoje estamos pensando nessa ideia com esse termo criado nessa nova realidade que é a metodologia ativa”. Ela percebe a necessidade de o professor se aperfeiçoar cada vez mais nas tecnologias educativas em geral, e aponta as dificuldades que o curso de Direito enfrenta em exigir, em sua maioria, uma metodologia tradicional.

5.2.3 Centro Universitário Cesmac

O PPC do curso de Direito do Cesmac, no que se refere à metodologia de ensino e aprendizagem, apresenta como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem e rendimento acadêmico em seu item 3.3.2 (processos de avaliação de aprendizagem e rendimento acadêmico), além de percentuais de faltas, arredondamentos de notas, as possibilidades de exercícios domiciliares etc.

São previstos objetivos para o ensino no item 1.2.4 (objetivos e metas de ensino), mas não foi adotada, no documento, a metodologia de ensino e aprendizagem. Nesses objetivos, destacam-se a atualização dos currículos seguindo as necessidades do mercado do trabalho e das DCN, a implantação de novos cursos de graduação, a promoção da integração entre a pesquisa e extensão e com a graduação e a pós-graduação, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que contribuam para o aperfeiçoamento do processo de ensino e que assegurem uma aprendizagem significativa, bem como a ampliação dos programas de iniciação científica e desenvolvimento do programa de formação continuada para os professores etc.

Em entrevista realizada com o Coordenador Adjunto do curso, perguntamos se o PPC do curso de Direito do Cesmac contempla a utilização das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, o qual respondeu: “o PPC já contempla isso e estamos com um novo projeto pedagógico de forma que contempla as metodologias ativas e é uma prática que buscamos sempre fomentar perante os nossos docentes”, mas, posteriormente, o coordenador informou-nos que o PPC que contempla essas metodologias ainda está em construção, com a nova composição do NDE.

5.2.4 Centro Universitário Tiradentes

A metodologia do Curso de Direito do Unit é pautada numa abordagem interdisciplinar e sistêmica, possibilitando uma “integralização dos conteúdos curriculares, o desenvolvimento das competências que promovem o perfil profissional, a adoção de estratégias voltadas ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, o seu acompanhamento, a sua avaliação e retroalimentação” (UNIT, 2019, p. 320).

Com base no PPI, no PPC e nas DCN do Curso de Direito, os professores atualizam seus Planos de Ensino, contendo “ementa, objetivos, competências, conteúdo programático, metodologia de ensino e de avaliação e referências bibliográficas básicas e complementares” (UNIT, 2019, p. 320). Com base nisso, desenvolvem suas atividades diárias, agregando, ao processo de ensino e aprendizagem, metodologias que superem a mera transmissão do

conhecimento, com metodologias que articulem a teoria à prática, dentre elas “estudos dirigidos, trabalhos individuais, trabalhos em grupo, atividades em laboratório, atividades de campo, visitas técnicas, práticas investigativas e extensionistas, oficinas, pesquisas, estudos de casos, seminários, atividades práticas supervisionadas, entre outras” (UNIT, 2019, p. 320).

O processo de ensino e aprendizagem do curso de Direito do Unit visa desenvolver uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão, além da interação entre a teoria e a prática, buscando desenvolver nos estudantes o senso crítico-reflexivo, a autonomia e o protagonismo através de uma forma de produção de conhecimento inovadora e envolvente e que supere a metodologia tradicional puramente expositiva, dando lugar a:

[...] metodologias ativas de aprendizagem que permitem o desenvolvimento de um ensino participativo, colaborativo e significativo que supere os obstáculos em termos de métodos e técnicas de ensino e assegurem a acessibilidade metodológica ao desenvolvimento da aprendizagem. A inovação atinge também a estrutura utilizada pelo Curso. O conceito de sala de aula passa a ser substituído pelo conceito de ambientes de aprendizagem e Curso tem a sua disposição inovadores ambientes, planejados e implementados para atender a proposta de formação contida neste PPC, com destaque para as salas do Tiradentes Learning Space/Salas do Google, as salas de vídeo conferência e tele presença, a estrutura laboratorial do curso e os espaços, internos e/ou externos, para o desenvolvimento do estágio supervisionado e das práticas profissionais (UNIT, 2019, p. 321)

Existem estímulos para a utilização das TIC, com formações e capacitações para o corpo docente, tendo suporte no AVA e no *Google for Education* etc., de modo a possibilitar a integração com as inovações tecnológicas, tendo em vista atender às necessidades contemporâneas. Além disso, a interdisciplinaridade é outro ponto que encontramos no PPC, no qual é possível identificar a preocupação em “estabelecer um diálogo constante das unidades programáticas de um ou diferentes campos do saber, cujas práticas possibilitam a redução da fragmentação dos conhecimentos em prol de um conhecimento relacional e aplicado” (UNIT, 2019, p. 322).

As metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas são:

[...] aulas expositivas e dialogadas, dinâmicas de grupo, utilizando as metodologias do peer instruction, brainstorming, GVGO, Philips 66, leituras comentadas, simulações, fichamentos, visitas técnicas, aulas práticas, ensaios em laboratórios, estudos de meio, viagens de estudos, pesquisa bibliográfica e iniciação científica (UNIT, 2019, p. 322).

Percebemos, no PPC do Curso, que as metodologias estão presentes para desenvolver, no estudante, uma consciência reflexiva e crítica, destacando a importância de atividades que envolvam experiências não acadêmicas, através de intercâmbios e da participação de professores que atuam no mercado profissional ligado ao Direito. Com isso, “propicia a

formação de um egresso mais preparado para o mercado de trabalho atual” (UNIT, 2019, p. 322).

Ainda no processo de ensino e aprendizagem, encontramos no PPC um tópico exclusivo sobre a utilização das metodologias ativas, que explica a preocupação em desenvolver no estudante a autonomia e envolvê-lo ativamente no processo de construção do conhecimento. Além disso, demonstra-se a importância de se evitar o simples processo de transmissão de conhecimento emitido pelo professor ao afirmar que “as metodologias ativas de aprendizagem apoiam-se em métodos dinâmicos, induzindo o discente a “aprender a aprender”, incentivando-o a ação e reflexões críticas” (UNIT, 2019, p. 324).

Dessa forma, o curso de Direito do Unit busca desenvolver, no estudante, competências que o preparem para intervir na realidade e na resolução de problemas, com base nestes pressupostos:

- a) O domínio teórico, compreendido como etapa inicial da aprendizagem significativa, considerando o conhecimento prévio do discente. Através de estratégias pedagógicas como o debate, a leitura, interpretação e produção de textos, o processo de ensino e aprendizagem oportunizará ao discente o domínio do conceito teórico;
- 4b) A aplicabilidade do conhecimento, oportunizada através da adoção de estratégias pedagógicas que fomentem a interação entre teoria prática, como estudo de casos, práticas extensionistas, projetos integradores, dentre outras, que levem à compreensão do conhecimento adquirido, em sua aplicabilidade;
- c) A ampliação do conhecimento, por meio de estudos individuais e em grupo, tendo em vista a integração de saberes, sendo estabelecidos parâmetros para o desenvolvimento das etapas da atividade;
- d) A problematização e proposta de intervenção, de caráter integrador e interdisciplinar, considera a realização de uma intervenção a partir da identificação de um problema e das possibilidades para sua solução. Contribuem neste processo as simulações e/ou vivências reais (UNIT, 2019, p. 324-325).

É possível identificar uma integração entre as TIC e as metodologias ativas e a preocupação em trazer o estudante para se tornar um agente ativo no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a formação crítica e reflexiva e contribuindo com o perfil do egresso esperado pelo curso.

Em entrevista realizada com a coordenadora do curso, questionamos se o PPC de Direito do Unit contempla a utilização de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, ou se atuam mais na prática. Diante disso, ela respondeu que “O PPC já tem as metodologias ativas como metodologia do processo de ensino e aprendizagem, isso é algo que faz parte tanto PPC, como do projeto pedagógico institucional”. Percebemos, através disso, que é uma política institucional, adotada em todos os cursos,

5.3 Prática Pedagógica com Metodologias Ativas nos Cursos de Direito

Nesta subseção, analisaremos os dados obtidos nos questionários que foram aplicados aos professores dos cursos de Direito de Alagoas que fazem parte desta pesquisa.

5.3.1 Caracterização da experiência docente

Nesta subseção, iremos analisar a caracterização da experiência docente, desde o tempo de docência no ensino superior, até as disciplinas que lecionam ou lecionaram no curso de Direito, além de demonstrar o percentual de participantes da pesquisa, como na tabela a seguir:

Tabela 1 – Percentual de Participação dos Professores por IES

IES	Total de professores no curso	Respondentes	% do total dos pesquisados (78)
Ufal	39	12	15,39%
Uneal	16	10	12,82%
Cesmac	62	35	44,87%
Unit	36	21	26,92%
Total	153	78	100%

Fonte: O Autor (2020) – Dados da pesquisa.

No montante de 153 professores, 78 responderam ao questionário, um percentual de 50,98% de participação. O Cesmac foi a IES com maior participação, ficando com 44,87% do total de professores que participaram da pesquisa.

Quanto à titulação dos 78 professores que responderam ao questionário, 1 (um) possui o título de pós-doutor (1,3%), 27 (vinte e sete) possuem o título de doutor (34,6%), 43 (quarenta e três) possuem o título de mestre (55,1%), e 7 (sete) possuem o título de especialista (9%).

Os professores participantes da pesquisa lecionam ou lecionaram em torno de 41 (quarenta e uma) disciplinas diferentes. Vejamos como ficou a divisão por áreas, seguindo as perspectivas formativas, segundo as DCN, que as divide em 3 (três), que são: formação geral, formação técnico-jurídica e formação prático-profissional:

Tabela 2 – Disciplinas que os professores lecionam ou lecionaram no curso de Direito

(continua)

Eixos formativos	Disciplinas/ramos – (vezes repetidas)	Quantidade de disciplinas/ramos	Percentual
I – Formação Geral	Antropologia Jurídica (1), Ciência Política (6), Criminologia (5), Filosofia (2), História (3), Metodologia (8), Português (1), Psicologia (1), Sociologia (3), Teoria Geral do Estado (1).	11	26,9%

Tabela 2 – Disciplinas que os professores lecionam ou lecionaram no curso de Direito

(conclusão)

Eixos formativos	Disciplinas/ramos – (vezes repetidas)	Quantidade de disciplinas/ramos	Percentual
II – Formação Técnico-jurídica	Biodireito (1), Direito Administrativo (7), Direito Agrário (1), Direito Ambiental (3), Direito Civil (26), Direito Constitucional (8), Direito da Propriedade Intelectual (1), Direito do Consumidor (3), Direito do Trabalho (10), Direito Empresarial (6), Direito Financeiro (1), Direito Internacional (9), Direito Penal (17), Direito Previdenciário (1), Direito Processual Civil (13), Direito Processual do Trabalho (4), Direito Processual Penal (9), Direito Processual Tributário (1), Direito Tributário (6), Direito Urbanístico (1), Direitos Humanos – 2, Hermenêutica Jurídica (1), Introdução ao Estudo do Direito (7), Linguagem e Argumentação Jurídica (1), Responsabilidade Civil (1).	25	60,9%
III – Formação Prático-profissional	Prática Civil (1), Prática de Extensão Jurídica (1), Prática de Iniciação Científica (1), Prática na área de Humanas (1), Prática Trabalhista (2).	5	12,2
		Total: 41	100%

Fonte: O Autor (2020) – Dados da pesquisa.

Sobre o tempo de docência no ensino superior dos professores pesquisados, 11 (onze) professores possuem mais de 20 anos de curso (14,1%); 38 (trinta e oito) professores entre 12 (doze) e 20 (vinte) anos (48,7%); 19 (dezenove) entre 8 (oito) e 12 (doze) anos (24,1%); 6 (seis) entre 5 (cinco) e 8 (oito) anos (7,7%) e 4 (quatro) professores há menos de 5 (cinco) anos (5,1%).

Quanto ao tempo de docência no curso de Direito, esse percentual tem uma pequena diferença: 9 (nove) professores com mais de 20 (vinte) anos (11,5%); 35 (trinta e cinco) professores entre 12 (doze) e 20 (vinte) anos (44,9%); 18 (dezoito) professores entre 8 (oito) e 12 (doze) anos (23,1%); 9 (nove) professores entre 5 (cinco) e 8 (oito) anos (11,5%) e 7 (sete) professores há menos de 5 (cinco) anos (9%).

Os professores que participaram da pesquisa são identificados com uma numeração aleatória que vai de 1 a 78, pelos códigos P1, P2, P3...

5.4 Análises das Categorias e das Subcategorias

A análise partiu de uma categorização que levou em consideração as ideias e conceitos percebidos das respostas dos professores, das entrevistas com os coordenadores, do referencial teórico e das normas e documentos elencados no decorrer da pesquisa (BARDIN, 2016).

As três categorias e as oito subcategorias, definidas a partir das respostas do questionário dos professores e das entrevistas com os coordenadores, foram: 1. conceituação das metodologias ativas, com duas subcategorias – metodologias ativas conhecidas e metodologias ativas aplicadas; 2. o uso das metodologias ativas e TIC nos cursos Direito, com quatro subcategorias – contribuições das metodologias ativas no perfil do egresso, dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, disciplinas com maior facilidade para a aplicação das metodologias ativas e conteúdos mais interessantes para a aplicação das metodologias ativas; 3. Formação de professores envolvendo TIC com foco nas metodologias ativas, com duas subcategorias – previsão de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem nos PPC e a percepção e aceitação dos professores para a utilização das metodologias ativas, como nos mostra o quadro 2.

5.4.1 Conceituação das metodologias ativas

Esta categoria evidenciou os conhecimentos sobre as metodologias ativas que os coordenadores e professores possuem, a partir da visão deles sobre elas, juntamente com o que os documentos e teóricos nos mostram.

Quanto à fala dos coordenadores, observamos que o C1.1 conhece as metodologias ativas e compreende que são necessárias, apontando o “estudo de caso como extremamente importante e relevante para a compreensão e contextualização das situações sociais aplicadas”. Ainda afirma: “as que temos intimidade, ou seja, aquelas que temos por uso e costume à aplicação com os nossos estudantes, consiste no mapa conceitual, no mapa mental por vezes também utilizado, ou seja, as resenhas críticas, os resumos, também são uma forma de trabalho coerente com os estudantes, conhecemos o portfólio, mas não vemos grande utilidade, mas grande utilização na nossa condição de professor, temos conhecimento que alguns professores utilizam filmes”, e informa que, pelas disciplinas que leciona, faz pouco uso dos filmes.

Percebe-se o pouco conhecimento do C1.1 acerca de algumas metodologias ativas, uma vez que cita estudo de caso sem, contudo, demonstrar a compreensão do significado e formas de utilização da técnica. Menciona, também, o mapa conceitual e mapa mental, de forma igualmente superficial, sem demonstrar conhecimento sobre o uso dos dois instrumentos sob o

prisma pedagógico. Evidencia-se, em sua fala, que considera a utilização dessas metodologias ativas importante, mesmo que seu conhecimento sobre elas precise ser aprofundado por meio de um prisma pedagógico.

O C1.2 afirmou que não convivia de forma efetiva com as metodologias ativas e que todos os professores tiveram que se amoldar para a utilização delas. Nessa fala, há a ideia de conformação a uma dada realidade, de adequação à necessidade de aplicar as metodologias. Isso ocorre porque, do mesmo modo que a formação implica uma forma de adaptação para um tipo de realidade, ao utilizar o verbo “amoldar” o C1.2 revela a necessidade de adequação, de cumprimento a diretrizes do sistema. Pauta, nesse sentido, o reconhecimento das metodologias ativas mais como uma obrigação legal, uma “tendência” do momento, do que como uma forma de transformar a racionalidade dos sujeitos envolvidos. Reconheceu que as metodologias propiciam diálogo no ensino superior, o que não deixa de ser positivo mesmo ante a limitação do olhar sobre as práticas pedagógicas para o curso.

Quanto ao C2, a experiência com as metodologias ativas foi no dia a dia da sala de aula, afirmando que sente falta de uma formação pedagógica e didática. Por ter tido experiências como professor em outras modalidades de ensino, afirma que isso é “o que normalmente envolve uma dinâmica em sala de aula, uma capacidade de tentar seduzir o estudante por atividades práticas, por atividades lúdicas para trabalhar o conteúdo”, informando, a partir disso, que nem sempre no Direito é possível, pelo vasto conteúdo, pois o tempo é curto. Foi preciso conhecer as metodologias ativas para formular o novo PPC do Curso, tendo em vista as exigências do MEC; só com isso foi possível as mudanças no PPC, pois era difícil conseguilas. Além disso, reconhece que a utilização das metodologias ativas na IES é muito fracionada, mesmo com o esforço delas em fazer formações, pois se percebe uma pequena adesão, fazendo com que o papel de monólogo do professor permaneça na sala de aula, e que “a grande maioria ainda não incorporou essas metodologias mais ativas”.

O C2 afirma que foi preciso conhecer as metodologias ativas para se adequar às mudanças do MEC, mesmo sem formação pedagógica, confirmando a prática incipiente, presente em uma das hipóteses deste estudo, tanto pelo tempo, quanto pela falta de formação pedagógica, reiterando a necessidade de uma formação para os professores, nos cursos de Direito, que perpassa de forma aprofundada os conhecimentos da esfera pedagógica essenciais à atuação docente. Evidencia-se, também, que as metodologias ativas são pesquisadas com foco em processos regulatórios. As IES pautam sua organização e estrutura para visitas do MEC, e a formação pedagógica acaba recebendo a atenção mínima para o cumprimento dos requisitos legais. Não existe um espaço real para a formação pedagógica, pois ela ocorre como

cumprimento de requisitos legais. Para concretizar uma mudança real na ação docente, as IES precisariam criar um ambiente institucional voltado à melhoria permanente de suas práticas, o que não perpassa a preocupação de grande parte das IES hoje. Por isso, uma mudança, nesse sentido, precisaria vir do próprio sistema regulatório, já que as IES pautam suas ações a partir do sistema que as regula.

O C3 considera que as metodologias ativas são propostas inovadoras para se trabalhar com novas realidades e tipos de estudantes. Afirma que “o perfil do estudante mudou, então a gente também tem que se adaptar a esse novo perfil”. Além de entender que, para cada disciplina, poderá ter um tipo mais adequado de metodologias ativas. A fala desse coordenador denotou um perfil mais tradicional de gestão e ensino, na medida em que ele mesmo enfatiza sua visão de como as metodologias ativas são inovadoras e a sua necessidade de precisar se adaptar à nova realidade (do qual se depreende que seria aquela em que o estudante assume maior protagonismo).

O C4 confirma que conhece as metodologias ativas, pois a IES “proporciona semestralmente capacitações, jornadas pedagógicas, nas quais as metodologias ativas estão presentes”. Além disso, no curso de Direito, “trabalhamos com sala invertida, com *brainstorming*, com *Peer Instruction*, trabalhamos com PBL, trabalhamos também GV-GO, dentre outras metodologias que utilizamos dentro de sala de aula”. Ainda afirma que “vários professores, além das aulas expositivas dialogadas, também utilizam várias dinâmicas dentro desse processo de ensino e aprendizagem, bem como dentro do processo de avaliação, objetivando fazer com que o nosso estudante seja protagonista desse processo de ensino e aprendizagem”.

O C4, em sua fala, apresenta um conhecimento maior sobre metodologias ativas, uma vez que mencionou algumas de suas modalidades. Além disso, verifica-se que as capacitações mencionadas por ele têm muita importância na sua visão amplificada sobre as metodologias ativas, motivo pelo qual a sua atuação como gestor pôde influenciar e melhorar a atuação dos professores que coordena. Com isso, percebe-se a diferença concreta que um programa de formação ou capacitação pode fazer na atuação dos professores de uma IES.

Sob o prisma dos professores, quanto à conceituação das metodologias ativas, leva-nos a algumas percepções sobre a visão que estes têm sobre o assunto. Dentre as respostas dos 78 professores que participaram da pesquisa, destacaram-se algumas impressões sobre o que são as metodologias ativas e qual sua finalidade no ensino.

Chamou atenção a forma com que os professores consideram as metodologias ativas, com um destaque no protagonismo do estudante que apareceu nas respostas de forma reiterada.

Mas a visão desse protagonismo veio à tona de várias maneiras distintas: o professor se refere às metodologias ativas como instrumento para que o estudante assuma um “certo protagonismo no seu aprendizado” (P38, P44, P70, P32, P65); as metodologias foram citadas como ferramentas que proporcionam a inversão do protagonismo professor-estudante (P39, P24); citados como métodos focados no estudante (P57, P42, P4), ou que inserem o estudante no centro do processo de aprendizagem (P18, P40), ou que evitam que o estudante assuma uma posição contemplativa em relação ao ensino (P24, P16, P35, P22, P73)

Já em outras respostas, o papel do professor foi citado como de mediador e avaliador das metodologias ativas (P65); métodos que permitem ao estudante interagir em sala de aula, dando sua opinião (P49), participando da aula (P6); que estimulam o pensamento crítico (P49, P29, P8, P66, P9); que promovem a interação (P45); que torna o estudante responsável pela construção do conhecimento (P35, P14, P63, P47, P56, P71, P46) ou conteúdo (P3); valorização do estudante (P4, P29); autonomia do estudante (P19, P43, P8, P21); autonomia sob supervisão (P62); desenvolvimento de habilidades do estudante relacionadas à criatividade, aplicação do conhecimento e sua contextualização (P21).

Os professores afirmam também que as metodologias ativas ajudam no desenvolvimento de competências específicas para o trabalho (P47, P69, P9) e empregabilidade (P41); necessárias para efetivar, ampliar ou melhorar o ensino e aprendizagem (P77, P68, P61, P74, P71, P69); inovadoras no processo de ensino e aprendizagem (P64); facilitadoras desse processo (P59, P37); ferramentas do processo de ensino e aprendizagem (P17, P50, P7); importantes para o aprendizado (P48, P76) de qualidade (P25); que rompem com a visão tradicional do professor (P64); indispensáveis para uma disciplina ou formação do jurista (P58, P2); ensino inclusivo (P51).

Quanto às normas que pesquisamos DCN, LDBEN, CNEJ, verificamos o papel das metodologias ativas nas DCN que informam, em seu artigo 2º, que é preciso conter, nos PPC dos cursos de Direito, as metodologias ativas utilizadas, e no artigo 4º demonstra a importância que é dada para as TIC na área jurídica, afirmando que, a partir disso, possibilitará uma formação profissional que desenvolva no estudante as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais.

Já nos PPC dos cursos pesquisados, percebemos, em sua maioria, a passagem superficial do termo, mas em uma delas não encontramos esse termo; foi o caso da Uneal. Já na Ufal (2019, p.20), vemos numa única passagem as metodologias ativas como metodologias que “permitam o desenvolvimento das competências e habilidades delineadas para a formação, ao compasso da interdisciplinaridade e da articulação teórico-prática”. Além disso, destacam a sua presença

no ensino jurídico contemporâneo e afirmam que elas “permitem ao aluno, em qualquer área do direito, explorar o impacto do conteúdo teórico no mundo dos fatos, não se restringindo o uso de atividades práticas nas disciplinas com o rótulo e propósito específico”.

No PPC do Cesmac (2014, p. 182), o que se aproxima de uma passagem das metodologias ativas foi ao relatar que os estudantes participam da prática jurídica ativamente, ou seja, o termo “metodologias ativas” não foi encontrado no PPC.

Em diversas partes do PPC do Unit (2019), encontramos a preocupação com a utilização das metodologias ativas como políticas institucionais no âmbito do curso, e demonstram, nas páginas 323 e 324, que essas metodologias se apoiam e induz o “discente a “aprender a aprender”, incentivando-o à ação e reflexão críticas. Nessa perspectiva, o discente deixa de ser um sujeito passivo no processo de ensino e aprendizagem e assume o protagonismo de sua aprendizagem, sempre estimulado a construir o conhecimento e desenvolver a sua autonomia intelectual”.

A visão da inversão do papel do professor e estudante com o uso das metodologias é reforçado por Moran (2018) e Debaldo et al. (2020), para os quais estas metodologias contribuem para o protagonismo dos estudantes, uma vez que desenvolvem uma relação com o professor em que não há hierarquia, passando a entender que o professor tem o papel de mediador no processo de aprendizagem – visão que altera o modelo tradicional de ensino, que impede, muitas vezes, que os estudantes tenham uma aprendizagem mais crítica e reflexiva.

Embora o professor assuma esse papel de mediador, a ele cabe utilizar as metodologias ativas de maneira correta, pois são instrumentos que precisam ser aplicados em determinados contextos e não de forma aleatória, ou sem o planejamento adequado. Por isso, Lowman (2004) e Mercado (2016) afirmam que cabe ao professor dedicar tempo ao planejamento das aulas, para, assim, contribuir ainda mais no interesse dos estudantes.

O papel das metodologias na preparação para o mercado de trabalho foi enfatizado também, permitindo a futura empregabilidade do estudante. Se usadas corretamente e com planejamento, podem ajudar no desenvolvimento de competências que auxiliem na futura inclusão do estudante no mercado de trabalho, como explicam Leal et al. (2018) e Mori e Santos (2016), cujo mercado de trabalho está exigindo profissionais mais proativos, capazes de antecipar, de identificar e resolver os problemas.

Também houve a caracterização das metodologias ativas como ferramentas para um ensino inclusivo. Nesse sentido, Coll e Monereo (2010, p.26) citam as escolas inclusivas, “que tentam satisfazer a diversidade de necessidades educacionais de seus alunos”, demonstrando a importância da aprendizagem colaborativa.

As metodologias ativas foram caracterizadas nas respostas, ainda, como instrumentos a serviço do processo de ensino e aprendizagem, ora melhorando a atuação do professor, ora se ampliando, sendo, por isso, grandes facilitadoras desse processo. Foram percebidas, nas respostas dos professores, também como instrumentos de interação dentro da sala de aula, que estimulam a criticidade, a criatividade e outras competências que levam à autonomia, valorizando a opinião do estudante, já que é dele o protagonismo na construção do conhecimento.

Importante destacar que, para alguns professores, essa é uma autonomia limitada, uma vez que os estudantes estariam “sob supervisão”, e o professor, embora assuma o papel de mediador, ainda teria o controle sobre o processo de ensino, ao qual cabe avaliar essas práticas. Isso reforça a ideia de que ainda existe um padrão de aula tradicional que prevalece nos cursos jurídicos.

Isso nos leva a um outro questionamento: percebe-se que existe um padrão de ensino tradicional que ainda está muito presente nas salas de aulas dos cursos jurídicos: o das aulas expositivas, cujo estudante permanece passivo. Tal situação é preocupante, pois independente do uso das metodologias ativas ou não em sala de aula, e o protagonismo na produção do conhecimento deve ser do estudante, que deve dialogar com o professor e com os demais estudantes a todo o tempo.

Prevalece um modo de gestão disciplinar e autoritária nos cursos de Direito, que, embora privilegie os aspectos de uma gestão gerencial do ensino, típica de IES privadas, adota, na prática, um modelo disciplinar de educação, a qual é pautada na hierarquização e construção individualizada do PPC. Como resultado, percebe-se que a divisão do trabalho, na maioria dessas IES, é fragmentada e distante do conceito de democracia, que deveria permear todas as instâncias educativas. Ainda mais preocupante é a postura de muitos gestores, que sequer conhecem o ideal de gestão democrática e trabalho coletivo, de fato.

O papel do professor, em relação às metodologias ativas, transforma-o em um mediador. Caberia a ele, além de acompanhar o estudante nesse processo em que ele assume a missão de construir seu conhecimento, avaliar as próprias metodologias usadas para isso. Falta, nessas IES, a atuação de um coordenador pedagógico que auxilie os professores na reflexão sobre a sala de aula, as dificuldades dos estudantes, o processo de avaliação. Essa é, sem dúvida, a falha mais grave dentre a maioria das IES analisadas, visto que em apenas uma existe uma atuação real do coordenador pedagógico, enquanto nas demais se trata de uma figura fictícia que aparece no PPC e nas visitas que as IES recebem do MEC.

Em relação à visão desses atores sobre as metodologias ativas, percebe-se que a visão que prevalece é a de que se trata de um instrumento que promove o protagonismo do estudante no aprendizado. O estudante, nesse viés, é quem assume essa centralidade. Desse modo, a utilização dessas metodologias implicaria um ensino em que o estudante constrói seu conhecimento de forma ativa.

Nesse sentido, a visão percebida nas respostas é de que as metodologias ativas são instrumentos inovadores para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que rompem com a clássica visão do que seja o ensino, cujos professores são sempre os detentores do conhecimento e os estudantes meros receptáculos passivos. Nisso, introduz-se um novo tipo de ação, cujo processo passa a mediar a construção do conhecimento, dando aos estudantes o protagonismo.

Pouco se viu, na maioria dos PPC dos cursos pesquisados, sobre a inserção das metodologias ativas como práticas pedagógicas adotadas nos cursos, o que gera uma grande preocupação, pois somente uma destaca de maneira mais ampla e de acordo, nesse ponto, com as DCN do curso de Direito, o que demonstra a lacuna dos órgãos que fazem a regulação e fiscalização das IES.

Já os coordenadores, em sua maioria, apresentam um conhecimento superficial sobre as metodologias ativas, conseguindo elencar muitas das modalidades em suas falas, mas apresentando um conhecimento pouco denso sobre os tipos mencionados, ao menos sob o prisma pedagógico. Confirma-se a perspectiva abstraída da análise dessa categoria, quando as metodologias foram apresentadas de forma superficial nas falas da maioria dos coordenadores. No entanto, a visão que eles possuem delas é muito positiva, no sentido de não apenas reconhecerem sua importância, mas a própria essencialidade do protagonismo discente ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, reitera-se, a partir da análise desta categoria, a necessidade de uma formação mais profunda acerca das metodologias ativas aos coordenadores e professores dos cursos pesquisados.

a) Metodologias ativas conhecidas

A primeira subcategoria da categoria tem visa identificar as metodologias ativas conhecidas pelos professores e coordenadores dos cursos de Direito pesquisados.

O C1.1 conhece: mapa conceitual; mapa mental; estudo de caso; filmes, inclusive são as com que mais se familiariza e adota. Considera importante a utilização dos filmes na disciplina de Direito do Trabalho, pois serve para “retratar objetivamente, historicamente o

contexto da formação das relações laborais, por exemplo, e também da estruturação histórica da contextualização histórica do lançamento das normas jurídicas que disciplinam isso”.

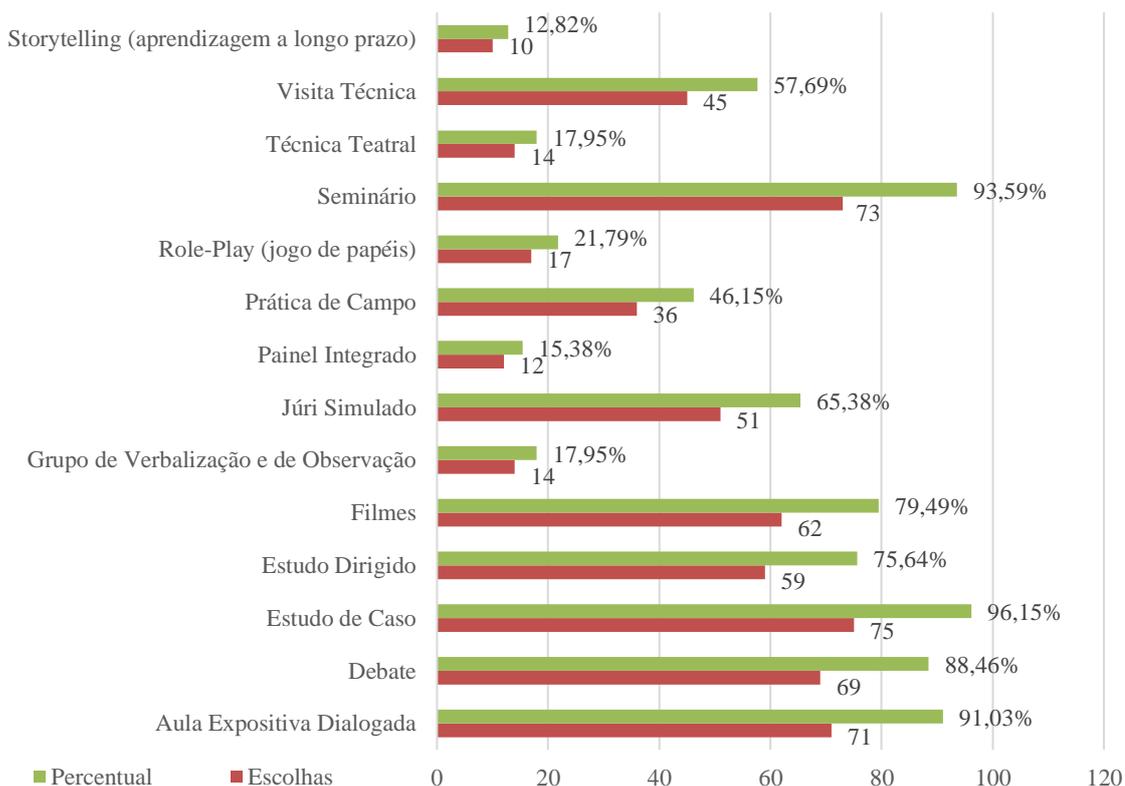
O C1.2 afirmou que conhece a SAI e cita os modelos híbridos “flex” e “rotação por estações”, defendendo seu uso como instrumento de construção do conhecimento e meio de diálogo com a área pedagógica.

O C2 conhece: jogos; Teoria dos Jogos “para tentar fazer com que os estudantes se envolvessem sempre foi uma tentativa de tornar determinados assuntos que são áridos mais sedutores”; Quizz: “Minha última experiência com isso, por exemplo, porque é muito difícil mesmo, foi em Metodologia para o Trabalho Científico. Como é que você vai tornar regras da ABNT sedutoras para que os estudantes queiram participar daquilo ali, então foi uma experiência que já tem sido repetida com quizz, e aí aviso que eles têm que estudar o nosso pequeno manual resumido e serão feitos quizz e dinâmicas e um livro é sorteado”; Estudo de Caso “é mais frequente”; Aula Invertida “percentual pequeno utiliza”; Júri Simulado; Tribunal Filosófico como *Role Play* “faz o teatro de como cada filósofo se posicionaria diante de um caso concreto que é levado ao exame, e a primeira vez que isso foi feito foi algo inédito, para nós foi muito interessante porque eles foram caracterizados como os filósofos, assumiram mesmo os papéis, foi bem interessante”.

O C3 tem um maior conhecimento em: seminário; filme; quizz; debate; pesquisa de campo; jogos, afirmando que “essas metodologias de jogos têm professores que trabalham com quizz que são interessantes, mas realmente depende muito da disciplina. Tem disciplina que a gente não consegue agregar tão bem, não tem uma resposta tão boa com os estudantes quanto outras disciplinas”.

E, por fim, o C4 afirma conhecer: sala de aula invertida; brainstorming; *peer instruction*; PBL, GV-GO; aulas expositivas dialogadas etc. Afirma que utiliza as metodologias ativas para gerar mais interação entre os estudantes: “não somente na minha prática docente, mas também na coordenação do curso é uma das finalidades da atividade da coordenação fomentar que todo professor, além de ser capacitado na jornada pedagógica, execute dentro de sala de aula essas metodologias”.

Quanto ao conhecimento dos professores, elencamos no gráfico 1, as metodologias ativas mais conhecidas.

Gráfico 1 – Metodologias ativas conhecidas pelos professores

Fonte: elaboração do autor.

A legislação pesquisada não especifica os tipos de metodologias ativas. Já nos PPC, encontramos diversas, como: estudo de caso presente em todas as IES, estudo dirigido, seminários, debates, jogos, PBL, GV-GO, SAI, tribunal filosófico etc. Chama a atenção o fato de que, na maioria dos PPC, não há o termo “metodologias ativas” como prática pedagógica, mas metodologias estão presentes em todos, muitas vezes como técnicas de ensino.

A partir dos dados obtidos, afirmamos a importância das metodologias ativas defendidas por Camargo e Daros (2018) e Malusá et al. (2018), principalmente quando falamos no estudo de caso, no qual 75 professores dos 78 que participaram da pesquisa afirmam conhecer, e essa metodologia nasceu na Escola de Direito de Harvard em 1880, e o seu objetivo era o estudo mais prático das leis (LEAL et al., 2018).

Autores como Moran et al. (2018), Debald et al. (2020) etc. trazem uma diversidade de metodologias ativas que podem ser utilizadas no ensino superior. Já especificamente para os cursos de Direito, Klafke e Feferbaum (2020) trazem propostas que precisam ser inseridas nas formações pedagógicas das IES.

Identificamos, através do gráfico 1, quatorze modalidades de metodologias ativas, destacadas nos dados obtidos, sendo as mais conhecidas: aula expositiva dialogada, debate,

estudo de caso, estudo dirigido, filmes, júri simulado e seminário – essas usadas acima de 50%, em destaque o estudo de caso, o qual 93,6% dos professores a conhecem.

Além das citadas no gráfico 1, tivemos outras metodologias que foram marcadas uma única vez: *peer struction*; *gamefication*; suasória; aula invertida; pesquisa; quizz e audiência simulada.

Já os coordenadores destacaram o mapa mental; estudo de caso; filmes; jogos; quizz; estudo de caso; aula invertida; seminário; debate; pesquisa de campo; *brainstorming*; *peer instruction*; PBL, GV-GO e aulas expositivas dialogadas, entre essas destacamos: filme; jogos; aula invertida e o quizz, que foram citados mais de uma vez. No entanto, evidencia-se o pouco conhecimento sobre as metodologias ativas. Percebe-se que falta uma compreensão sobre o processo educativo, por parte da maioria dos coordenadores, embora alguns tenham enfatizado que não fazia parte de sua atribuição pensar em nível de formação continuada.

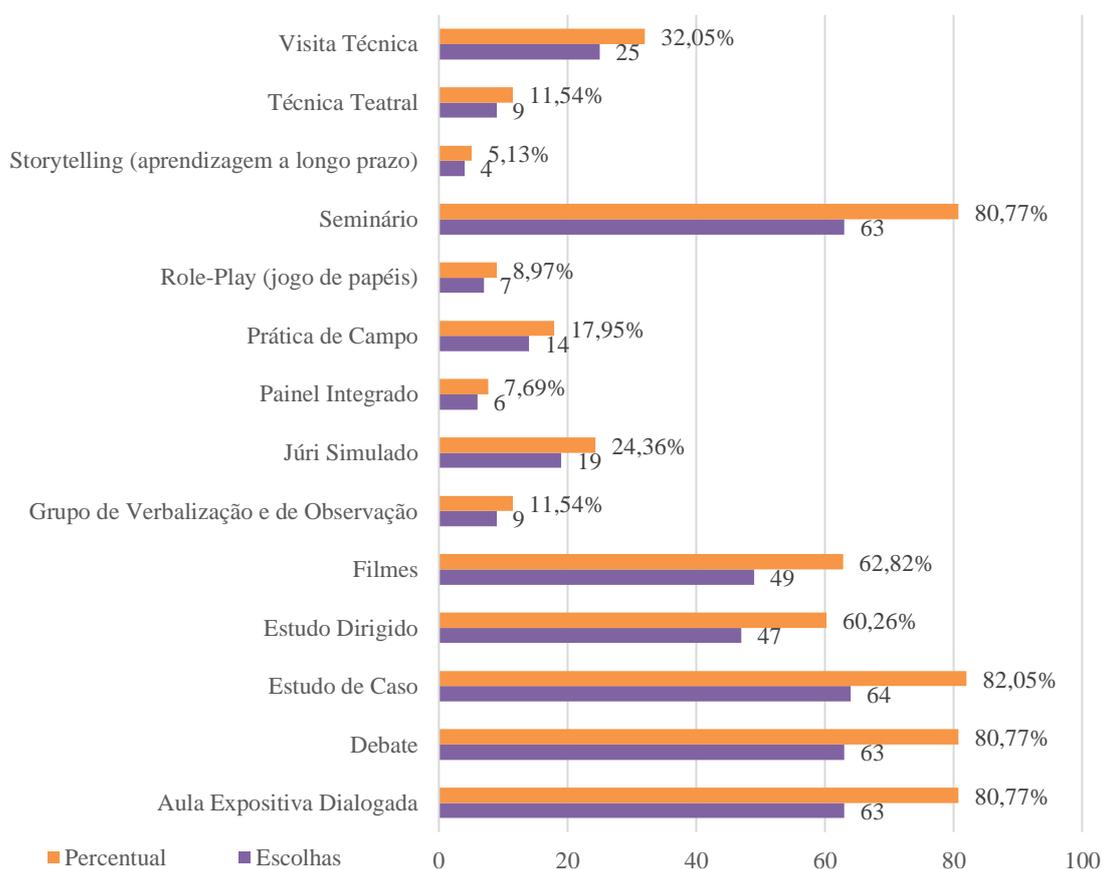
Nesse contexto, os dados mostram uma ampla visão das diversas metodologias ativas conhecidas pelos participantes da pesquisa, além de estarem presente nos PPC dos cursos e os teóricos trazerem as metodologias ativas que podem ser utilizadas no ensino superior, favorecendo, assim, a autonomia do estudante, o qual participa ativamente do processo. Nossa maior preocupação é sobre a conceituação e a forma como essas metodologias são tratadas em alguns PPC, pois, segundo as DCN, elas precisam ser colocadas como práticas pedagógicas adotadas no curso.

A maioria dos PPC não trazem a preocupação com as metodologias ativas e as práticas pedagógicas, cuja lacuna que pode prejudicar o processo de ensino e aprendizagem e nos mostra a falta de suporte pedagógico que muitas IES possuem em não entender a importância em reunir os professores para discutir as práticas pedagógicas, discutir as formações juntamente com o colegiado do curso, NDE responsável pelo PPC e a equipe responsável pelas atualizações dos PPC. Isso se configura como uma verdadeira falta de gestão democrática para pensar o curso sem a participação de todos os envolvidos no processo.

b) Metodologias ativas aplicadas

Nessa subcategoria, questionamos exclusivamente os professores acerca das metodologias ativas que já aplicaram ou aplicam nos cursos de Direito que lecionam, sintetizadas no gráfico 2.

Gráfico 2 – Metodologias ativas aplicadas pelos professores



Fonte: elaboração do autor.

Dos professores que responderam ao questionário, apenas 1 (um) informou que nunca havia utilizado metodologias ativas em sala de aula. Dentre os 77 (setenta e sete) que responderam afirmativamente, as metodologias que mais se destacam são: seminário, estudo de caso, debate, aula expositiva dialogada, filmes e estudo dirigido, ficando acima de 60% e chegando até 82%. As menos citadas foram: *storytelling*, técnica teatral, visita técnica, *role-play*, prática de campo, painel integrado, júri simulado e GV-GO com um resultado entre 5% e 32%.

As metodologias ativas que foram citadas até duas vezes foram: *phillips* 66, *gamefication*; *peer strution*, SAI; suasória; pesquisa; quiss; host; *gamefication*; audiência simulada; *brainstorming* e PBL.

A partir das respostas dos professores, identificamos que quase 100% destes já aplicaram ou aplicam as metodologias ativas como metodologias de ensino em suas aulas de Direito, corroborando Klafke e Feferbaum (2020), que mostram a importância destas metodologias nos cursos de Direito para fomentar o ensino participativo e inovador, além de

Debald et al. (2020) que reafirmam o protagonismo do estudante na utilização delas no ensino superior.

Considerávamos a SAI como uma forte metodologia ativa aplicada nos cursos de Direito, mas os dados mostraram que foi umas das menos citadas. Chama a atenção nesses dados a existência de uma visão tradicional de ensino que perpassa os cursos de Direito, em que o professor ainda se percebe como uma espécie de autoridade revestida de poder em sala de aula. Torna-se nítida a percepção que muitos têm sobre a utilização das metodologias ativas como instrumentos que, quando utilizados, invertem a estrutura de poder dentro da sala de aula, ou seja, no cotidiano dos cursos, o normal é que haja a verticalização da construção do conhecimento que, excepcionalmente, é invertido com o uso das metodologias ativas.

Evidencia-se a necessidade de mudança nessa visão do professor dos cursos jurídicos, uma vez que a sala de aula é um espaço democrático por excelência, em que todos estão em igualdade e devem fazer uso dos instrumentos disponíveis no ensino e aprendizagem. Assim, fica notório, mais ainda, a importância de uma gestão comprometida com a mudança que se deseja no ensino jurídico. Afinal, cabe ao coordenador apenas planejar a atribuição de horários e disciplinas? Que tipo de gestão tem se realizado nos cursos de Direito? É preciso refletir sobre esses papéis, pois o professor não pode ser responsabilizado sozinho por uma mudança de perfil dos cursos jurídicos.

O levantamento realizado nos leva a novas reflexões: como ocorre o planejamento e uso dessas metodologias mencionadas pelos professores em sala de aula? Quais benefícios, de fato, foram obtidos com o uso das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem? Como os estudantes percebem o uso dessas metodologias na sua aprendizagem? Essas são apenas algumas das inúmeras questões que se esboçam com os dados coletados, reforçando-se a continuidade de uma segunda fase desta pesquisa em momento posterior para ampliar a visão sobre as metodologias ativas nos cursos de Direito em Alagoas.

5.4.2 O uso das metodologias ativas e TIC nos cursos de Direito

Nessa segunda categoria, foram analisadas as respostas dos professores e coordenadores questionados sobre o uso das metodologias ativas com TIC nos cursos de Direito. A partir do que os dados revelaram, foram criadas quatro subcategorias: as contribuições das metodologias ativas no perfil do egresso; as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem; disciplinas com maior facilidade para aplicação das metodologias ativas; e conteúdos mais interessantes para aplicação das metodologias ativas. Analisamos cada categoria e subcategoria com base em

Bardin (2016) e, a partir disso, triangulamos os dados para termos uma análise mais consolidada, com base nos teóricos e nos documentos pesquisados e, assim, foram realizadas as inferências para se chegar a uma conclusão.

Ainda sobre o uso das metodologias ativas com TIC nos cursos de Direito:

Para C1.1 “é algo que deve ser incrementado. É uma política educacional, ou seja, a aplicação e utilização de metodologias ativas em busca sempre do melhor processo de ensino e aprendizagem para os estudantes como meio também de evolução no conhecimento, na busca pelo conhecimento de interação, de integração entre professor e estudante”. Relata que é preciso trabalhar o estudante para participar desse processo, pois ele precisa compreender o objetivo e o propósito para a aplicação dessas metodologias. “É importante que o estudante compreenda todo o processo para que se torne não só o estudante, mas também o professor, partícipes desse processo, em resumo, TIC somente, métodos de interação do estudante sem uma intencionalidade pedagógica, sem um estudo prévio, torna-se vazio, e a atuação da utilização das ferramentas pode se tornar infrutífera”.

Para C1.2, as metodologias ativas precisam ser concebidas e implementadas no âmbito do próprio curso, bem como reconhece a importância de uma formação efetiva nessa área. Além de reconhecer a necessidade da presença da pedagogia nos cursos de Direito e do diálogo entre as ciências e ainda relata a preocupação em saber qual o melhor a modelo adotar.

O C2 afirma que é perceptível que as metodologias ativas trazem o estudante para participar ativamente do processo de construção e conhecimento.

O C3 afirma que, com a aplicação das metodologias ativas, percebe que, “quando um estudante é preparado para várias outras possibilidades, não só a sala de aula expositiva, esse estudante sai preparado para a vida profissional de uma forma diferenciada”.

Já C4 percebe que, muitas vezes, o estudante chega acostumado com o ensino tradicional, dos colégios, “um problema cultural”, considera que a aula só é aula quando o professor fala, e o estudante, de forma passiva, ouve a aula toda, já que são “poucas escolas que colocam o método ativo de forma efetiva. Por mais que as escolas trabalhem também com metodologias ativas, mas a visão ainda é aquele método de aula tradicional”. Muitos estudantes têm resistência, na verdade criticam sem conhecer, mas percebe “que a cada dia mais isso vem perdendo espaço para essa visão do método tradicional e mostrando que o método ativo é a melhor forma de ensino, na qual o estudante se torna protagonista desse processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que o estudante fale mais, participe mais da aula. Mas, por esse estudante ter toda uma formação no ensino básico, no ensino fundamental com aulas

tradicionais com método tradicional, é mais passivo e, muitas vezes, é introspectivo, e o professor tem que ter essa aptidão de fazer com que estimule o estudante a participar”.

Sobre as contribuições que as metodologias ativas podem trazer, C1.1 afirma a evolução social que as metodologias ativas trazem, o se reinventar, o despertar na atuação dos estudantes e professores na atuação das competências e habilidades: “entendo que o que vem de mais importante na compreensão dessas ferramentas é justamente você ter consigo competência e habilidade para enfrentar o novo. Hoje passamos por um momento histórico mundial em que a educação necessariamente precisou trazer consigo aqueles cursos que não tinham essa prática, esse método, trazer consigo essas ferramentas e compreensão dos institutos para poderem evoluir, senão, não anda, não evolui, não cumpre o seu papel social”.

Há uma preocupação enorme em construir competências e habilidades para a prática das metodologias ativas nos cursos de Direito na fala do C1.1, apontando que é preciso essa atualização, para a utilização dessas metodologias, para contribuir com a evolução do curso.

O C2 destaca a importância em tirar o estudante da zona de conforto, como exemplo: “na minha pós graduação já no doutorado um dos professores utilizou da aula invertida e era a primeira vez que eu tinha contato com isso, e tira o estudante completamente da sua zona de conforto, porque é um pouco de cumplicidade que existe na manutenção desse estilo de aula, porque muitos estudantes também ficam confortáveis na condição de apenas ouvintes, muitas vezes ali não focados naquele momento, presencialmente numa discussão e deixando para posteridade o momento de realmente tentar estudar”. Muitos estudantes ficam na sala, muitas vezes no celular, sem prestar atenção e participar da aula, alimentando um sistema defeituoso. Ainda afirma que, a partir das metodologias ativas, “a própria capacidade de reflexão é algo que muda muito, é uma percepção diferenciada que o estudante vai desenvolver, é uma capacidade de perguntar, de se desafiar também ali, a trazer um outro ponto de vista. É algo que a gente tem como muito benéfico”.

Na fala do C2, a prática das metodologias ativas pode contribuir com a capacidade de reflexão do estudante, lançando-se um novo olhar para a docência e para o estudante. O desafio, neste caso, é tirar o estudante da zona de conforto, acostumado com a condição de ouvinte, e o professor da sua posição confortável de expositor de conhecimentos, como afirmam Almeida et al. (2013).

O C3 afirma que, “se o estudante consegue trabalhar com metodologias ativas respondendo bem na Faculdade, acredito que ele será um egresso diferenciado porque, na vida profissional, não vai existir um papel. Quando o cliente chegar e perguntar alguma coisa a ele, ele não vai dizer: espere aí que eu vou perguntar ao professor. Ele terá que se virar, e terá que

ter uma forma muito boa”. O coordenador entende que, ao aplicar novas metodologias em sala de aula, o estudante poderá passar a interagir com mais facilidade, pois você convida ele a fazer parte da aula, “você vira todo mundo de cabeça para baixo”, o estudante passa a falar, refletir, pesquisar, através, por exemplo, de um estudo dirigido.

Na fala do C3, evidencia-se sua preocupação com a finalidade das metodologias ativas para a formação discente, em que este correlaciona seu uso ao mercado de trabalho e como elas podem ser úteis para o aprimoramento das habilidades e competências dos egressos do curso. Sua visão de mercado percebe as metodologias ativas como meios para se atingir um determinado padrão de qualidade na formação discente, o que responde às exigências de mercado próprias do setor jurídico, como afirmam Mori e Santos (2016).

Para C4, as metodologias ativas vêm ganhando espaço nas IES, “buscamos, semestralmente, atualizar o professor, trazer mecanismos tanto tecnológicos como também pedagógicos para que possam utilizar isso dentro de sala de aula para despertar o nosso estudante, que, quando consegue verificar essa concepção da metodologia ativa, começa a compreender que aprendeu mais, mas ainda temos resistência”. Busca-se explicar ao estudante todo o processo para que ele compreenda que está “numa formação, pensando, raciocinando, participando, ele vai aprender muito mais. Quando chegar em casa, ele não só recebeu a informação, recebeu além da informação, mas também essa informação se transformou em conhecimento, então é isso que buscamos durante todo o processo de ensino e aprendizagem para fazer com que o nosso estudante entenda o que vem a ser a metodologia ativa dentro do ensino superior”.

A fala do C4 denota uma grande resistência do estudante a mudar a perspectiva tradicional do curso. Mesmo com a resistência deles em não conhecer as metodologias ativas, é imprescindível que gestão e professores se unam para fazer com que o estudante perceba que as metodologias ativas contribuirão não só na prática imediata da sala de aula, mas no desenvolvimento de uma percepção interdisciplinar dos problemas jurídicos com os quais se depararão na realidade.

Quando questionamos os professores sobre quais as contribuições que as metodologias ativas podem trazer na formação em Direito, obtivemos algumas respostas vagas como “quase nenhuma”, “indispensáveis” e até “sem resposta”. Esses pontos de vista, ainda que minoritários, devem ser enxergados com preocupação pelos coordenadores e as IES, uma vez que o professor precisa se sobrepôr no processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo a necessidade do uso das metodologias ativas.

De outro lado, obtivemos respostas que reafirmam os conceitos das metodologias ativas trazidas pelos autores citados neste estudo. Vejamos as respostas e suas análises: a imersão no conceito (P20, P28); unir a teoria e prática (P46, P34, P54, P5, P23, P3, P64, P7, P36, P74); maior autonomia para o estudante (P17, P62, P72, P38, P30, P43, P8, P35); desenvolve uma postura crítica e/ou reflexiva (P3, P65, P74, P19, P13, P66, P14, P55, P8, P29, P67, P47, P16, P34, P35, P33, P68, P48, P70, P42, P49, P39, P9, P37, P40, P52, P38); aproximar a teoria da vivência dos estudantes (P57, P58); preparação para a prática profissional real e/ou simulada (P5, P22, P46, P41, P71, P6, P65); capacidade de resolver problemas e/ou solucionar casos (P3, P13, P33); construção de um perfil estudante-investigativo (P 46).

Os professores também responderam que as metodologias ativas desenvolvem uma postura e conhecimento de debate e da realidade social no qual o direito é aplicado (P23, P67); desenvolvimento de habilidades como pesquisa, oratória, argumentação, retórica, escrita, integração, sociabilidade etc. (P3, P76, P34, P35, P9, P44, P21, P73, P50, P32, P 78); maior aproximação entre professor e estudante (P64); aumento na participação do estudante, incentivo, compromisso e/ou interesse (P10, P69, P56, P18, P61, P5, P56, P45, P55, P16); melhoria na formação acadêmica e/ou no processo de aprendizagem, alguns professores utilizaram a palavra facilitadoras no processo de aprendizagem (P69, P 75, P77, P27, P1, P60, P6, P18, P25, P21, P12); trabalho em equipe (P43, P40); construção e/ou troca do conhecimento (P43); maior interação e/ou diálogo (P26, P11, P56, P9); aumento na curiosidade pelo aprendizado (P26); o estudante como sujeito do seu processo do conhecimento (P14, P73).

Percebemos a presença da superação da postura passiva e/ou expectadora do ensino tradicional, alguns professores falaram em forma inclusiva ao estudante (P47, P24, P51); estímulo à pesquisa (P33); maior fixação dos temas/conteúdos (P48, P39, P50); aumento na motivação e/ou envolvimento do estudante (P39, P63); profissional bem preparado e cômico de seus deveres, desde que ele queira (P15); compreensão de que o professor não é o dono do saber jurídico (P73); formação da postura profissional na apresentação pessoal (P73); excelente processo complementar com referência ao modelo da aula presencial (P59); melhoria do entorno no cumprimento da função social da IES e do curso (P53).

As respostas dos professores e coordenadores coadunam com as DCN do curso de Direito, mesmo que elas tratem de forma superficial, em seu artigo 4º, inciso XI, e no artigo 2º, sobre a importância da integração entre a teoria e a prática. Percebemos, então, que as DCN não tratam a fundo da importância e contribuições que o uso das metodologias ativas pode trazer para o estudante de Direito.

Na análise dos PPC, em alguns, com destaque o PPC do Unit, encontramos diversas vezes a importância do uso das metodologias ativas e das TIC para o estudante de Direito: desenvolvendo autonomia, o estudante passa a ser sujeito ativo do processo, passa a dar importância na união da teoria à prática para poder trabalhar com casos concretos e saber interpretar e analisar as necessidades para cada caso, verificando tudo ao redor, com senso crítico e reflexivo, e não apenas com base exclusivamente em artigos de lei.

Já na fala do C1.1 e de alguns professores, é possível perceber a importância da interação entre o professor e o estudante, o que coaduna com Masetto e Tavares (2013), além da importância da preparação prévia para o uso das metodologias ativas, tornando necessário pensar na formação para esses professores, como Masetto (2012) e Almeida et al. (2014) defendem, e o estudante também precisa ser preparado. Por isso, é preciso mostrar a ele o objetivo e a importância da utilização dessas metodologias e o que contribuirá com ele na vida pós faculdade. Também vemos, na fala do C3 e de alguns professores, a percepção de formar o estudante mais preparado para a vida profissional, com a utilização das metodologias ativas, durante a sua formação, a partir de uma sala de aula inovadora indo ao encontro do argumento de Camargo e Daros (2018).

Outro ponto que chamou a atenção é a preocupação do C4 em trazer a discussão do papel do professor em estimular a participação do estudante e o papel fundamental do professor nesse processo, pois muitos estudantes chegam introspectivos, como afirma Coll (2006).

É preciso superar o modelo tradicional de ensino, pois, no século XXI, são exigidas competências que vão além da capacidade de memorização e verbalização de conceitos que são criados pela ciência jurídica como fundantes desta. É preciso estimular a capacidade crítica dos estudantes para que eles possam atuar, numa futura carreira profissional, com uma capacidade ampliada de resolução de problemas. Os estudantes precisam desenvolver uma visão de mundo em que percebam as necessidades do ambiente social para, assim, transformá-lo, corroborando a visão de Assis e Bonifácio (2011).

Percebe-se a multiplicidade de visões acerca das metodologias ativas que prevalecem entre os professores e coordenadores, que reforçam uma percepção bastante positiva sobre esses instrumentos em sala de aula. Sendo assim, se as metodologias propiciam tantos resultados positivos ao processo de ensino e aprendizagem, precisam ser incorporadas de maneira mais contundente à sala de aula e nos PPC dos cursos, deixando de ser instrumentos que se utilizam de maneira esporádica ou apenas como forma alternativa de se medir conhecimentos. A visão percebida leva-nos à necessidade de ressignificação da *práxis* em sala de aula, cujo

planejamento torna-se etapa indispensável e obrigatória para a reflexão e inclusão de metodologias ativas.

Os coordenadores e professores possuem uma visão positiva das metodologias ativas, enquanto instrumentos de efetivação do protagonismo entre professor e estudantes. Assim, verifica-se que não falta boa vontade na gestão dos cursos que participaram desta pesquisa em tentar instituir o uso das metodologias e em se realizar o rompimento com o modelo de ensino tradicional que ainda prevalece nos cursos de Direito. A mudança depende dos coordenadores, professores, diretores, das IES e do Estado, que deve promover políticas públicas e normas que regem o ensino superior como um todo, incluindo a formação continuada docente como obrigação das IES para que estas assumam essa responsabilidade de uma vez por todas.

É importante salientar, ainda, que a dificuldade da gestão, identificada nos dados, é no tocante ao despreparo com as práticas pedagógicas, pois é perceptível perceber o conhecimento limitado de alguns coordenadores quanto às exigências das DCN, bem como a falta de formação continuada para o aperfeiçoamento constante do professor. Por isso, enquanto a gestão não realizar uma coordenação pedagógica real, que saia do plano das ideias postas no PPC, as práticas tradicionais e o ensino bancário continuarão como práticas comuns nas faculdades de Direito.

a) Contribuições das metodologias ativas no perfil do egresso

Essa subcategoria foi desenvolvida com base no questionamento realizado com os coordenadores dos quatro cursos pesquisados sobre quais as contribuições que as metodologias ativas podem trazer para o perfil do egresso, considerando também algumas falas dos professores que coadunam com as respostas dos coordenadores.

O C1.1 compreende “que a utilização das metodologias ativas quebra com aquela compreensão de formação de ensino jurídico pautado pura e simplesmente na resolução de questões”. Percebe que os estudantes de Direito estavam sendo direcionados apenas para resolução de questões de OAB, concursos, com questões objetivas. “O acadêmico, aquele que sai de uma instituição superior com clareza e com compreensão das metodologias ativas, com uma visão mais ampla do que é aquilo que lhe aguarda no mercado, porque o que se apresenta no mercado por vezes é um susto”. Entende que o estudante de hoje “sai muito mais preparado para enfrentar o mercado”. O estudante sairá da faculdade “com a possibilidade de ter uma análise objetiva complexa, ou seja, integralizada do instituto dentro da sua função social, é

extremamente importante porque aí ele vai sair mais forte, mais apto para desenvolver bem o seu ministério”.

Já o C1.2 afirma que as tecnologias estão para transformar a vida dos profissionais e aponta a necessidade de adaptação constante ao novo cenário, e finaliza com a preocupação do diálogo com outros conteúdos.

O C2 percebe de forma “muito positiva que essa capacidade de despertar a iniciativa no estudante, a capacidade de fazer com que desenvolvam não só uma absorção daquilo que estão ali aprendendo, mas que possam refletir, é algo que vem a contribuir muito no perfil do nosso egresso”. Muitas coisas precisam do estudante para tomar a iniciativa, precisa convidar o professor a fazer parte do projeto, falamos isso para eles. “Então, muitas vezes, a iniciativa parte dos próprios estudantes de realizar mesas de debate, seminários que tragam convidados, que não sejam feitos só na estrutura interna da IES”. As metodologias ativas ajudam o estudante a sair da posição de passividade, a se tornarem protagonistas, temos que aperfeiçoar e trabalhar, pois temos algumas dificuldades na implementação. É uma questão “do tempo, do cronograma, da própria provocação dos professores de saírem daquela zona de conforto de adaptar os conteúdos para serem trabalhados”. Precisa corrigir a questão de pensarmos que as metodologias ativas é forma de atividade complementar: “eu dei um conteúdo e aí nós vamos desenvolver uma atividade em cima desse conteúdo, quando, na verdade, temos que nos reeducar a trabalhar o conteúdo através da metodologia ativa”. O tempo, muitas vezes, é curto, e pensamos “- como vamos desenvolver?”. “Na verdade, o que a metodologia ativa sugere não é que a gente utilize isso como algo a mais, é utilizar como uma ferramenta de ensino e aprendizagem, então é difícil, é difícil mesmo”.

Para C2, as metodologias ativas, embora estimulem o protagonismo do estudante, exigem do professor uma postura dialógica, que perceba as necessidades dos estudantes, suas dificuldades, as ferramentas que podem ser trabalhadas em sala de aula. O protagonismo é do estudante, mas isso acontece por meio de uma mediação pedagógica consciente e crítica do professor.

Já o C3 fala que “a função da gestão é fazer com que o estudante saia da graduação da melhor forma, com conhecimento educacional e emocionalmente, psicologicamente forte para lidar com o mercado de trabalho, não importa a carreira jurídica que irá abraçar, mas precisa ter fundamentos jurídicos”. O estudante precisa ter argumentos morais e jurídicos para encarar o Direito, “o controle emocional que é o que vem dessas metodologias ativas, trabalha muito mais o controle emocional, psicológico do estudante, porque agora irá participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Então quando participa desse processo, sente que precisa

melhorar, ninguém precisa dizer, ele sentirá a necessidade”. As metodologias ativas sendo aplicadas da maneira correta só têm a contribuir para a vida do estudante, o qual sairá da graduação diferente; aprende a norma, mas sobre a justiça ele deve correr atrás, e as metodologias ativas podem agregar nessa corrida.

Os professores relatam que as metodologias ativas podem trazer uma melhoria na formação acadêmica (P69, P 75, P77, P27, P1, P60) e desenvolve uma postura crítica e/ou reflexiva (P3, P65, P74, P19, P13, P66, P14, P55, P8, P29, P67, P47, P16, P34, P35, P33, P68, P48, P70, P42, P49, P39, P9, P37, P40, P52, P38), além de uma maior preparação para a prática profissional (P5, P22, P46, P41, P71, P6, P65); capacidade de resolver problemas e/ou solucionar casos (P3, P13, P33); construção de um perfil estudante-investigativo (P 46); profissional bem preparado e cômico de seus deveres, desde que ele queira (P15) e contribuir com uma formação da postura profissional na apresentação pessoal (P73).

As contribuições se repetem ao falar do papel das metodologias ativas na formação do estudante de Direito, então inserir essas metodologias como forma de ajudar o estudante faz todo o sentido se pensarmos nas competências e habilidades exigidas hoje para a formação jurídica; algo que as próprias DCN trazem ao afirmar as contribuições das TIC e das metodologias ativas na formação.

Identificamos, em todos os PPC analisados, a preocupação em formar profissionais críticos, pensadores, que estejam integrados com a realidade social, uma formação humanística e interdisciplinar, além de encontrarmos a importância das TIC e das metodologias ativas na formação do egresso, como foi o caso do Unit.

Dessa maneira, percebe-se que os cursos precisam incorporar as metodologias ativas para ampliar a visão do estudante e tirá-lo da visão positivista de mundo, o que os torna meros aplicadores de normas, e como crítica ao ensino meramente positivista segundo Guimarães (2010) e Prado (2015).

Cortelazzo et al. (2018) e Moran et al. (2018) afirmam que as metodologias ativas trazem uma maior compreensão, vivência com a prática e reflexão sobre a prática que eles adotarão no mercado de trabalho, capazes de se adaptar a soluções inesperadas, acabando com a prática que advém do ensino rígido.

Debald et al. (2020) defendem que as metodologias ativas contribuem levando ao estudante as novas práticas exigidas e que são fundamentais para a sociedade contemporânea, cujo profissional precisa ser autônomo, ativo e capaz de pensar mais criticamente sobre o problema encontrado.

O C3 afirma que o estudante, ao participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, saberá que precisa melhorar, vemos aqui a autocrítica, autoanálise, a necessidade de crescer ao ser agente ativo no processo de ensino e aprendizagem, e não mero expectador.

A fala do C1.1 faz-nos pensar no Direito como um curso totalmente positivista – algo voltado a estudar a coisa pronta –, e percebemos, quando o coordenador fala que as metodologias ativas vêm desconstruir essa visão, que se traz à tona as contribuições de ampliá-la e fazer com o que o estudante saiba da importância de uma boa formação, para que saia mais preparado para o mercado de trabalho. É preocupante perceber que a principal finalidade dos cursos de Direito é formar para o mercado, enquanto a dimensão da criticidade continua seguindo um caminho apartado do ensino jurídico.

A visão do C2 denota uma resistência que é própria dos cursos de Direito, que envolve uma participação mais consistente dos professores e da própria gestão ao acompanhar o processo de ensino e aprendizagem.

O C4 fala das metodologias ativas e suas contribuições para o perfil do egresso, de “como ela estimula o estudante a participar mais da aula, a falar, a expor, a dialogar, a colocar seu ponto de vista principalmente na formação jurídica. Isso é de extrema importância, pois o advogado tem que saber falar, se impor, interpretar, ouvir, e, numa audiência, numa sustentação oral, num tribunal do júri, ele tem que saber raciocinar para fazer a defesa do seu cliente. E, muitas vezes, o advogado numa audiência é pego de surpresa”. As metodologias ativas ajudam a despertar no estudante “uma boa oratória, uma boa expressão argumentativa, tirar a timidez do estudante e fazer com que seja realmente protagonista desse processo de ensino e aprendizagem, na sua formação, praticamente isso é essencial para que ele seja o protagonista, que consiga ser o articulador e usar da oratória em seu favor, em favor do seu cliente. É uma contribuição imensurável a gente desenvolver isso durante todo o processo de ensino e aprendizagem para que quando o egresso entre no mercado de trabalho, entre pronto, sabendo ouvir, interpretar, argumentar e contra-argumentar”.

O C4 destaca a importância das metodologias ativas e que podem contribuir com o raciocínio, a argumentação, pontos importantes para o profissional do Direito. Afirma que ajudam a diminuir a timidez, pois principalmente aqueles estudantes retraídos, com a aplicação dessas metodologias, saberão o seu papel no processo de ensino e aprendizagem. Ele é responsável por isso e que sua participação poderá mudar a forma de como se formará um profissional capaz de resolver problemas e capaz de atender às demandas do mercado do trabalho e, a partir disso, o protagonismo vai fazer toda a diferença.

Desse modo, é preciso que se realize uma grande reflexão sobre a atuação desses coordenadores na adaptação do curso à nova realidade, que exige uma postura ativa e não passiva, no sentido de cobrar dos professores uma aplicação consistente de metodologias ativas em sala de aula. Os PPC e as DCN também se preocupam em formar profissionais críticos, que trabalhem com uma visão interdisciplinar e trazem também a importância das tecnologias no perfil do egresso. Quanto aos autores Cortelazzo et al. (2018), Moran et al. (2018) e Debald et al. (2020), vemos a preocupação em adotar essas medidas para que os estudantes sejam capazes de visualizar além da norma posta, coadunando com as respostas dos professores e coordenadores.

Nesse sentido, evidencia-se, nas falas dos coordenadores e dos professores, uma visão diversificada acerca das metodologias ativas, das suas modalidades, das formas de aplicação e percepção. A partir disso, é preciso repensar a construção do processo de ensino e aprendizagem de cada curso, pois, infelizmente, não vemos uma apropriação pedagógica por parte de muitos participantes, mas uma visão ainda muito tradicionalista. Isso nos permite, de um lado, explicar como as metodologias são vistas. De outro, auxilia na construção de respostas ao problema lançado inicialmente nesta pesquisa, como será evidenciado após a análise, nas considerações finais.

b) Dificuldades no processo de ensino e aprendizagem

Nessa segunda subcategoria da categoria (o uso das metodologias ativas com TIC nos cursos de Direito), analisamos as respostas dos professores em torno das dificuldades enfrentadas na aplicação das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem e, se tiveram, quais os fatores que contribuíram para isso. 70 (setenta) professores participaram, dos quais 10 (dez) responderam que “não”, “nunca”, “não houve”, “nenhuma dificuldade”, “naquelas que soube, não!” e 1 (um) respondeu apenas “sim”.

A partir das respostas, chegamos à seguinte sistematização: adaptação pessoal do professor a novas técnicas e questões de recursos operacionais na aplicação de alguma delas (P63); diferença entre os estudantes é um dos desafios. Os interesses são diversos, o que interfere no resultado do aprendizado/conhecimento (P62); falta de apoio aos profissionais e/ou formações (P3, P55); maior dificuldade é uma boa parte do corpo discente não ter a conscientização do seu papel no processo de ensino e aprendizagem, como centro do processo (P61, P9).

Alguns responderam que ainda existe uma resistência dos estudantes acostumados com a mudança do paradigma tradicional e/ou acostumados com aulas meramente expositivas (P33, P72, P 17, P 21, P70); desinteresse do estudante em relação a determinadas disciplinas, mas isso depende do desempenho do professor (P77); alguns estudantes são um pouco resistentes. Acredito que, por acharem que não é aula propriamente, como se fosse uma forma de o professor trabalhar menos, requer maior preparação e planejamento (P42, P47, P41, P12, P11, P48, P13, P24, P50, P40); apenas no começo face à cultura que estão condicionados (os demais professores, via de regra, são tradicionais) (P14).

Outros alegaram que as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, na formação superior, são resultantes da inadequada formação na educação básica (P66); desinteresse dispersão e/ou desânimo de parte da turma (P78, P36, P65, P1, P46, P16); disponibilidade do estudante para leitura e interesse na realização das atividades propostas, principalmente para o estudante que estuda à noite (P44); domínio da tecnologia, distanciamento social (P30, P75); baixa adesão dos estudantes em algumas atividades, que normalmente se engajam mais quando há pontuação envolvida (P25); falta de colaboração e/ou interpretação dos estudantes (P76, P52); falta de material de apoio e/ou suporte (P76, P26).

Alegaram também que turmas com grande quantidade de estudantes prejudica o processo (P76, P39, P64, P38); falta de prática (P10); falta de tempo para uma aprendizagem personalizada (P26, P43, P23); para o professor, os métodos ativos tornam-se mais produtivos e menos cansativos, uma vez que o professor atua como mediador na condução da aula, tendo o estudante como protagonista (P60); nem todas as metodologias garantem envolvimento efetivo dos estudantes, como aula invertida e seminários, pois requerem um envolvimento e dedicação maior por parte do estudante (P74); tudo precisa ser explicado anteriormente, facilitando a interpretação dos estudantes (P35); neste momento, o isolamento social tem sido uma grande dificuldade (P32).

Outros afirmaram que o processo ou a construção do ensino e aprendizagem não acontece simplesmente na transmissão fundamentada numa base teórica (P59); paradoxalmente, no Curso de Direito, é comum o professor sentir que ensina para quem não quer aprender. Nos tempos obscuros atuais, isso vem aliado ao grande problema que é o pensamento reacionário combinado com a era da "Pós-Verdade", cujos estudos acadêmicos são desvalorizados em prol de ideias fixas e mal refletidas (P49); a sensibilidade do professor para se adaptar a cada estrutura (P2); resistência a leitura, debate e trabalho de campo para a solução prática e real das demandas sociais (P53); os níveis de aprendizagem dos estudantes (P51, P29); dificuldade dos estudantes mais tímidos em participar ou melhor participar (P56); a centralidade

do ensino no professor (P57); a falta de interação com os estudantes (P28); o imediatismo pautado em informações rápidas, mas que exigem pouca reflexão, é um obstáculo para a consolidação do conhecimento (P8); o desejo do professor em fazer o estudante aprender esbarra no "não querer aprender" do estudante (P15).

Como as DCN de Direito, a partir de 2018, exige-se a presença das TIC nestes cursos e todo o envolvimento com as metodologias ativas. Espera-se que, a partir dos próximos anos, com as novas visitas de renovações de reconhecimento, as IES possam investir ainda mais nas capacitações para o corpo docente e que novas metodologias venham ser incorporadas aos cursos, deixando de lado o ensino exclusivamente tradicional.

Percebemos, com as respostas dos professores, um ponto crítico: a sala de aula com muitos estudantes – o que gera mais dificuldades de se trabalhar com um ensino personalizado exigido pelas metodologias ativas de acordo com Bacich et al. (2015), pois confirmam que precisamos entender a diversidade dos estudantes e trabalhar com caminhos personalizados para atender às necessidades de cada um. Além disso, vemos a preocupação e a falta de tempo para os professores para que seja efetivada essa aprendizagem personalizada, o que se dá, na maioria dos casos, pelo cronograma que precisa cumprir durante o período letivo.

Com isso, muitas vezes, esse desinteresse e a dispersão dos estudantes de que os professores responderam é por não ter uma preparação adequada da utilização das metodologias ativas, pois o professor precisa explicar o que são, para que servem, suas contribuições e como vão trabalhar e desenvolver cada etapa do processo, explicando e deixando claro o papel do estudante em sala de aula: o de protagonista e o principal responsável pela sua aprendizagem. Para isso, Masetto (2012) e Almeida et al. (2014) trazem a importância da formação dos professores e mais ainda no Direito, com a necessidade dessa ressignificação no ensino jurídico tradicional e tecnicista, como afirmam Palmeira (2018), Prado (2015) e Cordeiro (2019).

A partir do contexto acima, reforçamos que o professor não é o único responsável, dentro do sistema, por transformar a sala de aula nesse espaço plural que tanto se defende ao longo deste estudo. Ao contrário, muitas vezes o professor é apenas fruto de um sistema que o percebe como um mero instrumento na formação do estudante, sem lhe dar ferramentas e subsídios para transformar sua ação.

Algumas IES podem estar deixando de realizar formações para os professores, e a omissão pode vir da gestão como um todo. O PPC constitui um documento importante nesse sentido, pois traz à tona todo o planejamento institucional esperado para o curso, o que deve ser feito por meio da democratização da sua construção com corpo docente, técnico, discente e comunidade externa.

Por isso, mais que indicar a necessidade de mudança na atuação do professor nos processos de ensino e aprendizagem, esta pesquisa revela a necessidade de as IES proporcionarem um ambiente propício para que haja uma mudança no perfil tradicional que ainda se percebe nos cursos de Direito.

c) Disciplinas com maior facilidade para o uso das metodologias ativas

Na terceira subcategoria, identificamos as disciplinas que os professores consideram com maior facilidade para uso das metodologias ativas. Os 78 (setenta e oito) professores responderam, dos quais 3 (três) não souberam informar, e as demais repostas se encontram no quadro 6.

A princípio, é importante mencionar que, de um lado, há professores que possuem mais facilidade na aplicação das metodologias ativas em disciplinas que estudam o fenômeno jurídico de um campo mais plural. Como decorrência lógica, as disciplinas dogmáticas, que trabalham a norma jurídica propriamente dita, representam um conjunto de disciplinas cuja aplicação seria mais difícil, o que precisa ser desmitificado. A utilização das metodologias ativas amplia a produção do conhecimento em todas as disciplinas jurídicas, cuja visão precisa prevalecer entre os professores, superando-se a equivocada percepção de que pertencem alguns ramos do direito. Isso ficará mais evidente como o quadro a seguir:

Quadro 6 – Disciplinas com maior facilidade para o uso das metodologias ativas

RESPOSTAS GERAIS	FORMAÇÃO TÉCNICO-JURÍDICA
<p>Todas têm potencial (P32, P74, P8, P59, P78, P61, P10, P36, P33, P12, P14, P35, P25, P72, P9)</p> <p>Talvez, um método seja aplicado em uma disciplina, mas não será tão eficaz em outra (P26, P47)</p> <p>Quase todas (P15)</p> <p>Projetos (P41)</p> <p>Disciplinas que não demandem aporte teórico prévio (P38)</p> <p>Disciplinas específicas do curso (P69)</p>	<p>Direito Penal (P3, P55, P23, P29, P44, P76, P37, P34, P21, P67, P56, P49, P50, P71, P19)</p> <p>Direito Constitucional (P3, P70, P44, P49, P71)</p> <p>Direito Civil (P3, P23, P52, P44, P63, P37, P51)</p> <p>Direito do Trabalho (P3, P65, P44, P37, P40, P71)</p> <p>Direito Processual Penal (P55, P62, P44, P34, P50, P18)</p> <p>Direito Processual Civil Direito Processual (P60, P57, P48) (P23, P54, P49, P1)</p> <p>Direito Administrativo (P40, P49, P45, P48)</p> <p>Direito do Consumidor (P3, P44, P63)</p> <p>Introdução ao Estudo do Direito (P73, P33)</p> <p>Disciplinas menos dogmáticas, mais marcadas por aspectos teóricos (P60; P50)</p> <p>Direito Tributário (P45)</p> <p>Teoria Geral do Processo (P73)</p> <p>Direito Público (P49)</p> <p>Direito ambiental (P30)</p> <p>Responsabilidade Civil (P52)</p> <p>Direitos Humanos (P3, P42)</p> <p>Direito das Famílias (P4, P76)</p>
FORMAÇÃO GERAL	FORMAÇÃO PRÁTICO-PROFISSIONAL
<p>Disciplinas Propedêuticas (P24, P2, P55, P66)</p> <p>Disciplinas metajurídicas e de base teórica mais aberta (P16)</p> <p>Ciências Políticas (P17, P45)</p> <p>Filosofia do Direito (P62)</p> <p>Método e Técnicas de Pesquisa e Práticas de Iniciação Científica (P46)</p> <p>Criminologia (P11, P28, P34, P21)</p> <p>Linguagem e Argumentação Jurídica (P46)</p> <p>História do Pensamento Jurídico (P45)</p> <p>Antropologia (P20)</p>	<p>Disciplinas Práticas (P27, P13, P5, P53, P22, P77, P68, P39, P75, P41)</p> <p>Disciplinas do Eixo Profissionalizante (P64, P66, P58)</p> <p>Disciplinas que podem ser associadas a casos concretos (P3).</p>

Fonte: Elaboração do autor.

Com esses números, pode ser possível também traçar o perfil dos professores que participaram da pesquisa, pois, ao ter mais prática com as disciplinas que lecionam, podem tê-las destacado pela aproximação e prática docente com elas. Mesmo assim, alguns pontos merecem ser destacados, pois 15 (quinze) professores reconhecerem que as metodologias ativas podem ser utilizadas em todas as disciplinas, assumindo primeiro lugar nas respostas.

Outra característica que encontramos com a pesquisa entre as disciplinas práticas e as disciplinas dos ramos do Direito Penal e Processual Penal são aquelas disciplinas que geram um maior embate entre as opiniões e até mesmo as que destacam o tribunal do júri. Isso, por sua vez, fortalece a metodologia ativa do júri simulado, já que foram um dos ramos mais citados, bem como torna a prática dessa metodologia mais ativa.

d) Conteúdos com maior facilidade para o uso das metodologias ativas

Já na quarta subcategoria, quando perguntamos quais assuntos dessas disciplinas seriam interessantes para o professor adotar as metodologias ativas, tivemos 78 (setenta e oito) respostas, 1 (um) deles escreveu apenas “*”, 1 (um) “não sei”, 1 (um) “passo a pergunta”. 1 (um) “prejudicada”, 1 (um) “o contato professor aluno”, 1 (um) “vários” e outros 8 (oito) responderam que as metodologias ativas podem ser aplicadas em “quaisquer assuntos”. Vejamos as demais repostas na tabela 3.

Quadro 7 – Conteúdos com maior facilidade para o uso das metodologias ativas

(continua)

Conteúdos	Professores
Relações jurídicas processuais	(P66; P54; P75; P77; P41; P22; P13; P49)
Com a análise prévia por parte do professor, é possível aplicar a todos os assuntos.	(P72; P35; P8; P43; P34; P39; P25; P60)
Tribunal do Júri.	(P18; P71; P67; P49; P62; P55)
De cunhos mais práticos e/ou técnicos.	(P36; P38; P1; P53; P22)
Aplicação da pena.	(P19; P3)
Aqueles que induzam os discentes a refletir, despertando o senso crítico e possíveis soluções.	(P9; P64)
Parte mais prática, como contrato de trabalho, direitos e deveres entre outros.	(P65)
Vícios ocultos, direitos da personalidade, prisões cautelares, rescisão do contrato de trabalho.	(P44)
Prática jurídica deveria trabalhar mais com algumas áreas do direito que são esquecidas, geralmente focam mais em Direito de Família ou na área cível como um todo.	(P68)
Direito Penal, pelo peso que exerce nas nossas vidas, mereceria, na minha opinião, um cuidado melhor e a utilização massiva de metodologias ativas.	(P29)

Quadro 7 – Conteúdos com maior facilidade para o uso das metodologias ativas

(conclusão)

Conteúdos	Professores
Alienação Parental e Divórcio.	(P4)
Audiências, sustentação oral, elaboração de peças processuais, simulação de julgamento.	(P64)
Filosofia do Direito; Sociologia, Teoria da Constituição etc.	(P16)
Casos práticos, debates sobre situações ou discussões que ocorrem no momento, as características do ordenamento jurídico ao longo da história, as diversas correntes de pensamento político, questões sobre direitos fundamentais.	(P45)
Consumidor, responsabilidade civil, contratos. Direito Civil: posse e direitos reais sobre coisa alheia	(P63)
Poder de Polícia, Licitações, Intervenção do Estado na Propriedade Privada, Controle da Administração Pública, Salário e Remuneração, Jornada de Trabalho, Ordem Pública, Elementos de Conexão.	(P40)
Direitos da Personalidade.	(P51)
Direitos Fundamentais.	(P70)
Teoria do crime, teorias criminológicas	(P21)
Direito constitucional, todos os temas são compatíveis	(P74)
Estudo das Sociedades, Globalização, Regimes Democráticos	(P17)
Etnografia, Pesquisa de Campo, Hermenêutica Jurídica e Argumentação.	(P46)
Disciplinas de natureza processual, por causa de seu conteúdo com maior dinâmica.	(P61)
Família, Criminal, Biodireito, Filosofia e Sociologia.	(P23)
Fontes do direito, peças processuais entre outras.	(P33)
Guarda, alimentos, paternidade, aplicação de penas, execução penal.	(P76)
Horário de trabalho.	(P37)
Psicologia do Testemunho, toda a Prática Penal também.	(P5)
Crimes em espécie.	(P55)
Relação dos recursos com as nulidades, Filosofia antiga.	(P62)
Lei penal no espaço, conflito aparente de normas, concurso de pessoas. Inquérito policial, ação penal e competência. Estudo de todos os crimes.	(P50)
Licenciamento ambiental e responsabilidade civil em matéria ambiental.	(P30)
Teoria Geral do Processo, seria interessante adotar o estudo de caso para analisar o assunto dos pressupostos do processo; na Introdução ao Estudo do Direito, seria interessante adotar a Leitura Dirigida para trabalhar o assunto da teoria das normas.	(P73)
Temas introdutórios das disciplinas.	(P24)
Pessoa natural, ato ilícito, pessoa jurídica, teoria do fato e toda responsabilidade civil.	(P52)
Português Instrumental, como exemplo de assunto apresento as questões vernaculares, que são importantíssimas para o operador do Direito.	(P15)
Princípios do Direito Administrativo, Poderes Administrativos, serviços públicos, agentes públicos, intervenção do estado na propriedade e responsabilidade do estado; Princípios do Processo Civil, Processo de conhecimento (especialmente as fases postulatória e instrutória), procedimentos especiais de jurisdição contenciosa.	(P48)
Assuntos que abordem problemas ou conflitos de maior incidência na sociedade.	(P58)
Questões da OAB; artigos científicos; vídeos de críticas acerca de algum tema polêmico etc.	(P2)
Refletir sobre as diferenças culturais.	(P20)
Sistema interamericano. Casos de violações envolvendo o Brasil.	(P42)
Matérias propedêuticas quanto a questões técnicas específicas.	(P78)
Matérias propedêuticas quanto a questões técnicas específicas. Temos vários assuntos importantes, a escolha depende muito da percepção do interesse da turma.	(P69)

Fonte: Elaboração do autor.

Percebe-se, assim, que, independente do conteúdo, as metodologias ativas mostram-se como importantes instrumentos de atuação do professor, permitindo-lhes que a Ciência Jurídica seja observada sobre um prisma multidimensional, em que diversas ciências coincidem em busca da compreensão do comportamento humano, dando respostas aos problemas sociais. Mais uma vez, as respostas reforçam a importância da inclusão permanente das metodologias ativas ao longo da atuação docente.

Nesse sentido, é possível verificar um número maior entre as disciplinas práticas, evidenciando o que Perrenoud e Thurler (2002) demonstram sobre a importância de unir teoria e prática. Isso reflete um bom começo para a mudança de um ensino exclusivamente tradicional para um ensino com um viés mais participativo e com a implementação de metodologias que favoreçam uma aprendizagem ativa, de modo que o estudante, a partir disso, desenvolva uma maior autonomia.

5.4.3 Formação de professores envolvendo TIC com foco nas metodologias ativas

A terceira categoria mostra, a partir das respostas dos participantes da pesquisa, dos documentos e teóricos estudados, a visão sobre a formação de professores que tratem das TIC com foco nas metodologias ativas e se já aconteceu e/ou acontecem essas formações em suas IES.

O C1.1 afirma que a formação continuada acontece de forma constante, não só para o curso de Direito, mas para todos os cursos. Nas formações, as metodologias ativas estão presentes como conteúdo, inclusive afirma que a IES possui espaço para utilização de SAI e que, nas formações, o núcleo de robótica faz-se presente e “outros diversos meios de metodologias ativas utilizando as ferramentas pedagógicas adequadas para poder dar seguimento a essa formação do nosso professor como um todo. Conhecer a ferramenta e fazer uso é uma constante, é uma política institucional e aí depende portanto da nossa atividade como gestor acadêmico junto aos professores, fomentar a participação de todos e fomentar para além do papel, para além da formação do conhecimento em si, mas para chegar em sala de aula também para o nosso alunado, que é o nosso público alvo”.

C1.2 explica que a Pró-reitoria é a responsável pelas formações dos professores e que não tem medido esforços para que aconteçam formações de forma contínua, o que vem acontecendo nesse período da pandemia de uma forma coletiva.

O C2 afirma que não há esse tipo de formação para os professores do Curso de Direito. Até existem algumas formações para professores, as quais são passadas para o grupo de

professores, mas desconhece a participação deles. Afirma: “é sempre bem-vindo para as promoções de professores, mas vejo ainda como um chamado tímido, pela adesão que temos, ainda encaro como muito tímido, fica muito à vontade de cada professor, nem todos tem esse interesse e nem despertam essa vontade”. Diz ainda que seria muito importante uma formação envolvendo as metodologias ativas, por especialistas, para “difundir o uso dessas metodologias”.

Para o C3, esse tipo de formação não acontecia antes da pandemia: “antes da pandemia não estávamos pretendendo trabalhar com esse perfil assim tão de formação, porque os professores realmente se sentem como se estivéssemos invadindo a autonomia deles”. Com a chegada da pandemia, os professores estão tendo cursos de TIC, para trabalhar com metodologias ativas.

De acordo com o C4, as formações, através das jornadas pedagógicas, acontecem de forma constante: “na realidade, a jornada pedagógica contempla o processo de ensino e aprendizagem na era digital voltada para as TIC. Estamos vivendo o período da revolução 4.0, era algo que já existia na nossa instituição, sendo que agora praticamente 100% de tudo aquilo que aprendemos nas jornadas pedagógicas estamos utilizando”. A plataforma do *Google For Education* é presente na IES, antes da Pandemia, usada de forma tímida, tendo em vista que no curso de Direito as aulas são 100% presenciais e, “diante da pandemia, passaram a ser remotas, e as metodologias ativas utilizando TIC passaram praticamente a ser 100% e antes não. Antes tínhamos metodologia, sempre tivemos a metodologia ativa, mas com o uso da tecnologia era algo que fazia parte, mas não como hoje depois da pandemia”.

Já entre os 78 (professores) participantes da pesquisa, 40 (quarenta) responderam a questão, dos quais 8 (oito) responderam que “não”, “não se recorda” ou “não se lembre”, 1 (um) respondeu que “algumas”, 2 (dois) responderam “sempre” e 7 (sete) responderam que “sim”.

Vejamos as outras respostas: a IES adota um programa anual de formação continuada de seus professores (P66); a IES oferece cursos esporádicos, porém, com pouca adesão na Unidade (P16); Acredito que sim. Eu nunca fiz. Aplico de forma autodidata e trabalhei com algumas técnicas no mestrado (P5); Constantemente, periodicamente (P34, P47, P74, P74, P61, P58, P70, P60, P38, P77, P40, P32, P23); Sim. Mas nada específico para o Direito (P1); Sim. Há muito estímulo nesse sentido (P42).

Existe programa de formação continuada ofertado a todos os professores (P64); Embora ache que o problema não está somente na formação, entendo que o curso (graduação em Direito) deveria ter o curso de licenciatura (didática), o que melhoraria em muito a graduação de Direito (P29); Sim, mas uma formação mais conceitual, faltam oficinas e workshops que permitam ao

professor compreender como ele pode aplicar as metodologias em diferentes cursos. Não tive uma oficina que proporcionasse essa compreensão voltada especificamente ao curso de Direito, o qual envolve uma certa tradição na forma de ensino (P24); Suponho que sim, mas desconheço (P12).

Com base na análise dos PPC, constatamos a presença de atividades da formação em 50% dos cursos pesquisados, nos PPC da Uneal e da Ufal, não encontramos menção de formação de professores. Já nos PPC do Cesmac e do Unit, encontramos diversos pontos que tratam da importância da formação continuada para os professores. No Unit, com o apoio do Núcleo de Apoio Pedagógico (NUAP) e do Núcleo de Desenvolvimento Docente (NDD) e no Cesmac, inclusive, traz-se como um dos temas a formação para atuar com competências necessárias para as TIC.

Não encontramos nas DCN algum tipo de exigência para formação de professores, já na LDBEN (1996) há, mas timidamente. Nesse sentido, Cunha (2008) e Anastasiou e Pimenta (2002) mostram a importância de uma formação específica para o professor no magistério superior, pois existe um conhecimento específico que exige a construção do conhecimento unindo teoria à prática.

Oliveira (2005), Lessard e Tardif (2005) e Charlot (2005) mostram-nos a importância da formação docente, como também se preocupam com a organização curricular para que se contribua com todo o processo de ensino e aprendizagem, de modo que sejam relacionadas com a formação docente.

As respostas dos professores reforçam a necessidade de institucionalização de políticas voltadas à formação docente, de forma continuada, dentro das IES. Além disso, levam a reflexões sobre o papel do Estado, enquanto regulador dos sistemas de ensino, na produção de políticas públicas que elevem a qualidade nesses setores.

Nas respostas dos coordenadores e professores, muitos responderam sobre as formações que existem e de forma periódica, ponto positivo, mas ainda é preocupante, pois as formações pedagógicas precisam acontecer de forma constante nas IES, e muitos afirmam que não existe e até nem sabem. Ainda houve os 38 professores que não responderam, quase 50% dos participantes.

O que nos desperta a atenção para essas respostas dos professores é o fato de ser a única pergunta que não responderam em sua totalidade, e paramos para pensar se muitos não ficaram receosos em expor a IES em afirmar que não possuem esse tipo de formação, mesmo sabendo da proteção dos dados; fato, no mínimo, curioso.

Dois coordenadores (C1.1 e C4) informaram a presença de formações para os professores que envolvem as metodologias ativas de forma constante. O C1.1 destaca a importância da gestão para fomentar a participação de todos; já o C4 destaca que, antes da pandemia, a prática com as metodologias ativas já era presente, mas agora mais forte com o uso das TIC.

C2 afirma que não há esse tipo de formação para os professores, mas reconhece a importância e que isso seja divulgado. Já o C3 afirma que, antes da pandemia, não aconteciam as formações, mas agora estão acontecendo cursos que envolvam as TIC, mas não confirma as metodologias ativas como temas nesses cursos.

De um lado, evidencia-se da fala dos coordenadores que a formação, quando existe, ainda é exceção à regra dentro das IES (C1.1), fazendo uma diferença enorme em termos de atuação docente à realização de cursos e oficinas nesses locais. É preocupante que a formação para a atuação no magistério, em cursos jurídicos, ocorra de forma isolada, sem uma política pública de fundo que estimule o setor educacional a manter uma cultura institucional de melhoria permanente da atuação docente. Prevalece a ausência de formação, como é possível notar (C2 e C3), o que revela uma grande carência nesta área do ensino superior.

A pandemia, por outro lado, ensejou a necessidade de transformação na relação entre professores e estudantes, o que desencadeou a oferta de oficinas para o uso das TIC (C3 e C4), sinal de que ainda precisam de investimentos maiores para uma melhoria na atuação docente no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, as IES devem pautar sua atuação em um planejamento institucional que reflita as necessidades de aperfeiçoamento permanente dos professores, criando espaços verdadeiramente plurais de discussão e criticidade e não podem se abster de sua função de ofertar uma educação superior de qualidade. Por outro lado, o poder público deve acompanhar as IES e cobrar uma atuação que privilegie, de fato, um ensino de qualidade, além de elaborar normas que tragam componentes específicos para uma formação adequada para o professor do ensino superior.

a) Previsão das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem nos PPC

Essa primeira subcategoria da categoria 3 foi desenvolvida com base nas respostas dos coordenadores dos cursos pesquisados, aos quais questionamos da existência das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem nos PPC. Vejamos as respostas:

O C1.1 informou que o PPC que contempla as metodologias ativas está em construção, mas é uma prática que busca sempre fomentar perante os professores e C1.2 também confirmou que o novo PPC está em processo de construção.

O C2 afirmou que no PPC, de 2019 para cá, já tem consolidada a diretriz para que o curso implemente metodologias ativas.

O PPC do curso da IES do C3 não contempla, apenas indica metodologias: “não temos esse termo “metodologias ativas”, que esses cursos atuais, eu comecei a fazer cursos agora. Essa palavra metodologia ativa é uma coisa muito inovadora. Os professores têm aquela ideia da aula, de sala de aula, de ter aquela interação com o estudante que é maravilhoso. Essa realidade de colocar a gente realmente para inovar, no caso essas metodologias, que no PPC eram antes apenas metodologias simples além da aula expositiva, hoje a gente tem uma nova roupagem. Hoje estamos pensando nessa ideia com esse termo criado nessa nova realidade que é a metodologia ativa. Como participo ativamente do processo de ensino e aprendizagem, então no PPC não temos esse termo, mas temos as atividades nesse sentido”.

O C4 afirma que o PPC já tem as metodologias ativas como metodologia do processo de ensino e aprendizagem, isso é algo que faz parte tanto PPC como do projeto pedagógico institucional.

Constatamos as lacunas nas atualizações de alguns PPC, pois as DCN exigem que sejam trabalhadas as metodologias ativas e as TIC durante o processo de formação, e os dados demonstram a falta de planejamento de algumas IES a se adaptarem às novas regras, que já datam de 2018 e até agora não foram incluídas.

A partir desses relatos, percebemos que metade dos cursos possui a presença de metodologias ativas em seus PPC no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem (C2 e C4); já a outra metade não possui em PPC o termo “metodologias ativas”.

Outro ponto demonstra a lacuna no sistema de avaliação do MEC: mesmo com as exigências nas DCN desde 2018, até agora, alguns cursos não atualizaram os seus PPC para as novas diretrizes, cujo fator que prejudica o processo de formação dos estudantes, tendo em vista que as normas, quando são lançadas, em tese, passarão por estudos que buscam atender às necessidades da sociedade contemporânea e as atualizações em cada área.

Os coordenadores precisam atualizar os PPC juntamente com os respectivos NDE, pois é preciso compreender o seu papel de gestor. Não sabemos se isso ocorre por questões políticas internas ou até mesmo por falha nas coordenações dos cursos em recorrer aos coordenadores pedagógicos das IES ou aos setores responsáveis pelas práticas pedagógicas, colaborando, assim, com a visão tradicionalista do ensino jurídico. Constatamos isso, principalmente, pela

falta de fundamentação pedagógica nos PPC e de práticas que se preocupem com o desenvolvimento do estudante, a fim de torná-los seres pensantes e que desenvolvam o senso crítico e reflexivo.

b) A percepção e aceitação dos professores para a utilização das metodologias ativas

Essa subcategoria foi elaborada com base nas respostas dos coordenadores, aos quais questionamos como é a percepção e aceitação dos professores quanto à utilização das metodologias ativas na prática docente.

O C1.1 afirma que, a princípio, alguns professores foram reticentes à utilização das metodologias ativas, pelo costume com aulas tradicionais “de estar acomodado numa posição, numa metodologia que traria um conforto sem alteração, sem mudança no seu método”. Os professores, com o passar do tempo, foram percebendo a importância das metodologias ativas que fomos apresentando, de que hoje há uma abertura maior, compreendendo, assim, a necessidade para a permanência na sala de aula, principalmente para atender às exigências do MEC. Perguntamo-nos, então: “o que é que a gente espera dos nossos estudantes? O que o MEC espera na formação do nosso alunado? Ou seja, das habilidades, das competências que ele deve ter consigo quando concluir o curso?”

O C1.2 informou que, no início da pandemia, havia uma resistência muito grande, mas, com o passar dos meses, a aceitação vem acontecendo. Evidenciou, inclusive, a facilidade que os professores mais jovens possuem na utilização das TIC.

Para C2, é uma dificuldade grande reunir todo o corpo docente, já que “sempre há pouca adesão”. É mais fácil quando reunimos o Colegiado, Conselho e NDE, os quais participam mais. Sobre as metodologias ativas, aponta: “existe uma certa indiferença ao tema, os professores, quando já têm aquela questão do indivíduo, quando eles têm o interesse, já buscam informações sobre isso, já utilizam em sala de aula, às vezes até sem conhecer qual é o nome técnico dessa metodologia ativa e percebemos isso naturalmente. Tem muitos professores que são realmente proativos, que tentam trazer uma dinamicidade às aulas. Conseguimos perceber. Mas temos um grupo expressivo de professores que fica completamente indiferente, nem diz que não, nunca, que não serve para eles e nem diz: olha eu quero desenvolver esse tipo de ferramenta. Como é que eu posso desenvolver? Me explica!”. “Precisaria ter uma divulgação maior, um maior contato com esses temas, mas, felizmente, vejo que eles já usam alguma metodologia”. Com a necessidade da curricularização da extensão, esses temas assumiram uma posição mais presente. “Vejo, nesse momento teórico, o uso de

ferramentas mais diferenciadas, uma maior proatividade dos estudantes, um protagonismo maior dos estudantes nesse momento, sejam através de equipes, da atuação de outros estudantes”. Vejo nos planos disciplinas de alguns professores que utilizam algumas metodologias ativas, mas não com esse nome.

O C3 percebe que os professores não aceitam muito essa mudança para envolver as tecnologias nas aulas. Antes da pandemia, deixávamos o professor ter sua autonomia para desenvolver as aulas da sua maneira, a grande maioria optava sempre por aulas expositivas, agora o cenário mudou, só se fala do uso das tecnologias nas reuniões, por uma questão de necessidade. Entende-se que o professor precisa ser motivado, “uma motivação mútua”.

Para C4, “muitos professores, às vezes, têm medo do novo, de não se adequar ao novo e, quando verifica que muitas dessas metodologias auxilia o professor, eu digo sempre, gente, vejo que as metodologias ativas até tornam o processo de ensino e aprendizagem menos cansativo, quando eles percebem isso, quando dominam o uso dessas metodologias, dessas práticas e verificam realmente um bom resultado, então isso passa a ser algo natural, a ser algo normal, mas a resistência vem do desconhecimento do novo”. Às vezes, a grande maioria tem uma certa resistência, por falta de conhecimento, mas, quando conhece, isso desaparece. “No começo, as pessoas reclamam sem conhecer, é resistente sem conhecer, depois que conhecem, verificam o quanto a metodologia ativa, as tecnologias nos auxiliam nesse processo de ensino e aprendizagem”.

Na fala do C1.1, é possível verificar a resistência de alguns professores para a utilização das metodologias ativas, pois essa mudança de método ainda assusta, visto que os próprios professores já vêm de um costume da sua formação, mas a prática, com o tempo, vai fazendo-os perceber que as mudanças são necessárias.

A fala do C1.2 apenas reforça a visão superficial sobre o conteúdo e implementação das metodologias ativas, ao falar da suposta resistência dos professores que, em suas falas, reconhecem a necessidade de melhorar suas práticas mediante o uso das metodologias ativas. A questão é que prevalece a segmentação e fragmentação do trabalho pedagógico entre esses atores; algo que fica visível ante a desconexão das falas e visões que possuem sobre a mesma questão.

O C2 entende que há falta de divulgação desses temas, pois, embora alguns professores até utilizem metodologias ativas, fazem-na sem o conhecimento técnico necessário. Mas, ao afirmar que pouco tem notícia das metodologias ativas, acaba denotando que tem pouco conhecimento acerca de práticas pedagógicas para o ensino. O C2 afirma, ainda, que muitos aplicam as metodologias após pesquisarem sozinhos, o que pode gerar uma série de problemas

relacionados à realização inadequada delas, outro ponto no qual se denota a ausência de compreensão sobre as práticas de gestão no ensino superior.

Todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem precisam seguir um projeto comum para que cada um não trabalhe de forma aleatória, e sim porque existe um planejamento a seguir, além de ter conhecimento das exigências legais, como afirmam Mercado e Vidal (2018).

No caso da fala de C2, podemos usar, por exemplo, uso de seminários de forma inapropriada e não planejada, realidade nos cursos jurídicos, o que gera muito desestímulo nos estudantes diante das metodologias ativas, uma vez que passam a enxergar negativamente o seu uso, corroborando Carbonesi (2014).

De acordo com o C3, o professor deixa de aplicar as metodologias ativas por não aceitar que precisa se reinventar por completo. Alega que o professor precisa ter autonomia, mas isso não o exime de buscar entender e aplicar os conhecimentos pedagógicos que perpassam o contexto da sala de aula. O professor não pode se adequar ao PPC, porque a IES precisa construir de forma democrática o seu planejamento no âmbito do curso e em nível institucional. Os atores desse processo – professores, coordenação, direção, estudantes, técnicos, comunidade externa – precisam ser chamados a debater que tipo de educação desejam e quais práticas devem ser incorporadas ao planejamento da sala de aula. Da mesma forma, os órgãos colegiados precisam se reunir para atuar enquanto instâncias promotoras do debate sobre a construção do PPC, permitindo que debates sejam permanentemente travados sobre a temática das metodologias e demais práticas pedagógicas necessárias ao ensino.

A fala do C4 remete-nos às afirmações do C1.1 ao tratar que o professor tem o receio do novo, e após compreender e entender as metodologias ativas como facilitadoras e de grande contribuição para o professor e para os estudantes, a aceitação vem, e percebem que essas metodologias podem deixar o processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso, o que nos faz entender que se trata de um questão de prática.

Ribeiro Júnior et al. (2020) informam que, para aplicação dessas metodologias, é preciso mudar os paradigmas, mas que pode existir uma resistência muito grande, já que é um fator importante para a educação e para o desenvolvimento de novas tecnologias.

É preciso que seja lançado um olhar atento às falas dos coordenadores. Percebe-se, inicialmente, que há uma incompreensão do uso das metodologias ativas que parte da própria gestão dos cursos de Direito. Quando o C1.1 se questiona sobre “o que é que a gente espera dos nossos estudantes? O que é que o MEC espera na formação do nosso alunado?”, acaba reforçando uma ideia equivocada sobre a finalidade do ensino jurídico e da própria educação,

que teria, em sua visão, o objetivo de atender aos preceitos políticos impostos pelo MEC. Ou seja, nega-se a contradição entre o currículo real e o posto, de modo que prevaleça este último, e a formação dos estudantes ocorra voltada ao mercado de trabalho, exclusivamente.

Ao longo do que foi visto nesta seção, as metodologias ativas aparecem como instrumentos bastante utilizados no ensino jurídico. Das falas dos coordenadores e professores, percebe-se que há o conhecimento da existência das metodologias, como foi possível perceber da análise das categorias e subcategorias da pesquisa.

A conceituação das metodologias ativas, enquanto primeira categoria analisada, demonstrou que elas são vistas, por grande parte dos professores, como instrumentos que colocam o estudante na centralidade do processo de ensino e aprendizagem. Esta é uma percepção positiva dos professores que entendem a necessidade de alterar a forma tradicional de atuação em sala de aula.

Em relação ao uso dessas categorias nos cursos de Direito, percebe-se que muitos professores têm utilizado metodologias como o estudo de caso e os seminários sem compreender bem como trabalhar com elas. Depreende-se que há a necessidade de formação continuada nas IES para garantir um planejamento da ação educativa que leve em consideração essa necessidade dos professores. De outro lado, cabe ao coordenador do curso, ante a ausência de um coordenador pedagógico que atue ao seu lado, planejar essa formação para garantir o uso adequado das metodologias ativas.

É justamente esse o entendimento que se tem da última categoria, sobre a formação dos professores envolvendo TIC com foco nas metodologias ativas. Compreende-se que, embora haja a consciência da importância das TIC e das metodologias ativas nas IES estudadas, sem essa permanente e contínua formação, os anseios dos professores esbarram na ausência de conhecimento sobre a temática, podendo levar a práticas que podem, inclusive, atingir finalidades das buscas com as metodologias. Por isso, faz-se necessário que políticas institucionais com foco nessa formação sejam colocadas em prática, para que as metodologias ativas sejam utilizadas de maneira adequada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios fazem parte do ambiente escolar como um todo, pois, seja em escolas ou em IES, professores e estudantes são colocados à prova diariamente, quebrando paradigmas e buscando alcançar e interpretar o que há de novo na sociedade contemporânea, principalmente com o avanço das TIC, que nos fazem refletir sobre o lugar aonde queremos chegar.

Com a evolução das ciências, novas oportunidades foram surgindo, novas formas de pensar, agir e interpretar dados foram sendo descobertas, principalmente com a velocidade com que as informações chegam até nós. Nesse sentido, são desenvolvidas novas formas de ensino mediadas pelas TIC que, de forma geral, trouxeram novos modelos de aprendizagem para dentro das IES.

Para o ensino jurídico, o desafio passou a ser ainda maior, pois esta é uma das áreas mais positivistas dentre as ciências sociais aplicadas. As metodologias de ensino estão, na maioria das vezes, voltadas para o ensino exclusivamente tradicional, tendo o professor como o centro do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o estudante é visto como sujeito passivo e receptor de informações, sem ser estimulado a pensar criticamente e a refletir a partir das situações baseadas em casos concretos, embora as DCN preconizem o contrário, como visto neste estudo.

Dentre os muitos desafios que envolvem a melhoria do atual ensino superior brasileiro, está o uso das metodologias ativas nos cursos de Direito, o que nos trouxe ao tema desta pesquisa: as metodologias com TIC como práticas pedagógicas nos cursos de Direito de Alagoas, investigando como as metodologias ativas com TIC estão sendo trabalhadas na prática pedagógica do ensino jurídico em Alagoas.

A partir do estudo e da pesquisa realizada, pudemos compreender melhor a aplicação das metodologias ativas com TIC nos cursos de Direito. Isso nos permitiu visualizar algumas deficiências que prejudicam o andamento do processo de ensino e aprendizagem no que diz respeito à aplicação das TIC e dos objetivos propostos nas metodologias ativas, que têm como foco central o estudante como sujeito ativo nesse processo.

Foi possível perceber o conhecimento ainda precário dos professores dos cursos, e ainda, através dos resultados, perceber como a falta de uma formação continuada específica para a utilização das metodologias ativas prejudica a compreensão desses mecanismos, bem como seu desenvolvimento adequado em muitas IES. Dessa forma, constatamos que essa baixa utilização é um ponto muito preocupante, tendo em vista as exigências das novas DCN de

Direito, que explicitam a importância da utilização das metodologias ativas e das tecnologias para a formação dos bacharéis.

Algumas respostas dos professores mostraram-nos que ocorreu a dispersão dos estudantes e a rejeição do processo de experimentação das metodologias ativas em alguns casos em que eles tentaram adotar as metodologias ativas, o que pode gerar desmotivação nesses estudantes, que, muitas vezes, consideram que o professor está “enrolando” na aula, ou até mesmo percebem, na aplicação das metodologias, um artifício usado pelo professor para não lecionar.

Isso ocorre, muitas vezes, pela falta de preparação dos professores, que, conforme relatado por alguns coordenadores, adotam as metodologias ativas por “ouvir falar”, utilizando-as sem ter conhecimento ou ideia de para que realmente servem. Como resultado, podem ocorrer sérios problemas com o processo de ensino e aprendizagem, tais como uma baixa aprendizagem ou mesmo nenhuma entre os estudantes.

As metodologias ativas em alguns dos cursos de Direito pesquisados estão sendo aplicadas de forma precária e sem preparação em algumas dessas IES, prevalecendo o ensino exclusivamente tradicional, que prejudica o estudante e a visão contida nas DCN, além colaborar para formar um egresso que não se adequa às habilidades e competências da sociedade contemporânea. Isso confirma a nossa primeira hipótese que se pautava no seguinte: as metodologias ativas com TIC, dada a carência na formação pedagógica dos professores de Direito, ainda são pouco utilizadas nas IES analisadas no estado de Alagoas. Também evidencia a segunda hipótese, que explicava: existe uma prática de metodologias ativas com TIC equivocada nos cursos de Direito, sem que haja uma preparação do professor para adotar essas metodologias de maneira correta, o que afeta negativamente o processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto que encontramos nas análises foi a falta ou quase nenhuma necessidade de um ambiente adaptado para a adoção dessas metodologias, o que é muito delicado em termos pedagógicos. Isso pode contribuir com experiências negativas tidas pelo estudante em sua formação, pois pode-se diminuir o entusiasmo e a motivação ao longo do curso, fato que merece mais atenção por parte das IES analisadas, confirmando a nossa terceira hipótese que mostrava que: encontramos ambientes precários ou não existentes para o uso das metodologias ativas com TIC nos cursos pesquisados.

Ficou clara a falta de inserção das metodologias nos PPC de alguns cursos, pois, enquanto alguns não possuem sequer essa nomenclatura incluída no texto do documento institucional, algumas IES alegaram que vão atualizar os PPC em breve, como foi mencionado

pelo coordenador 3, que compreendeu o significado das metodologias ativas através dessa pesquisa, o que demonstra uma das falhas relacionadas à qualidade de ensino ofertada pela IES do estado, além do descumprimento das normas regulatórias, que exigem a presença das metodologias ativas no processo de formação dos bacharéis em Direito. Nesse sentido, confirma-se parcialmente a nossa quarta hipótese, que foi a seguinte: contatamos uma aplicação adequada e profícua das metodologias ativas, alcançando os objetivos intencionados pelo professor e pelo PPC de Direito.

Percebemos que as exigências do MEC não são suficientes, pois é necessário que, em cada PPC, haja a valorização dos três eixos pilares do ensino superior, que são ensino, pesquisa e extensão. Assim, o estudante terá uma formação bem mais completa e ampla, o que vai além de uma mera preparação para o mercado de trabalho. Para isso, tornam-se importantes os investimentos das IES para a valorização dos professores, como a ampliação das cargas horárias em atividades de melhoria da sua formação pedagógica, pesquisa e extensão, o que permitirá a melhoria de sua atuação em sala de aula.

Encontramos poucos pontos sobre a importância das metodologias ativas nos PPC dos cursos e muito se constatou sobre a angústia de alguns professores que relataram a falta de tempo e de uma formação específica para a utilização dessas metodologias. Nos questionamos, desse modo, não poderia ser diferente, visto que, nos próprios PPC de alguns cursos, sequer existe previsão das metodologias ativas. Assim, como os professores poderiam saber? Esse ponto é preocupante, pois as metodologias ativas buscam trazer o estudante para o centro do processo de aprendizagem, mas se as IES não reconhecem essa importância e os professores desconhecem o seu uso correto, como os estudantes saberiam?

Essas lacunas deixadas nos PPC só contribuem com o ensino tradicional e não leva o estudante a evoluir o senso crítico e aprender a refletir sobre as necessidades da sociedade. Como um estudante de Direito vai se deparar com as dificuldades, quando for colocar em prática tudo o que aprendeu durante a sua formação? Faz-se necessário que haja reflexão pelas IES sobre o perfil do egresso, pois as metodologias ativas permitem ao estudante de Direito colocar em prática tudo o que foi aprendido na teoria, percebendo de forma positiva os desafios e problemas durante o processo de formação e não após a conclusão do curso superior.

O estudante precisa ser colocado à prova durante esse processo, caso contrário poderá ser um repetidor de ideias e um profissional que não contribuirá com a evolução das ciências sociais aplicadas. Aprenderá a copiar a postura de seu professor em sala de aula, transformando-se em um mero transmissor de conteúdos, cujo perfil não se encaixa com a sociedade atual.

É preciso um estímulo para que o estudante avance no processo de ensino e aprendizagem e adquira autonomia durante a sua formação, principalmente pela profissão que escolheu, para que não se torne um profissional parado no tempo, sem acompanhar as mudanças econômicas, sociais, jurídicas, políticas etc.

Muitos professores compreendem as muitas contribuições que as metodologias ativas podem trazer para a formação em Direito, mas há falta de formação adequada e de compromisso em muitas IES quando se fala do compromisso com a formação continuada dos professores, perpassando por séculos o ensino tradicional e deixando de lado a possibilidade de trazer o estudante para participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, as IES têm responsabilidade quando buscam apenas o lucro sem se preocupar com uma formação de qualidade, com o sistema mal organizado e o Estado sem tomar providências para resolver essas falhas no ensino, as quais ocorrem, inclusive, no processo de avaliação desses cursos. É necessário que o Estado fiscalize a qualidade do ensino nessas IES, para que sejam atendidas todas as exigências das DCN, que, mesmo assim, ainda são muito tímidas com as novas tendências nas formações.

O Estado precisa criar políticas públicas para que possa haver uma efetiva fiscalização das práticas realizadas pelas IES, de modo que elas possam existir e, de fato, contribuir com o ensino de qualidade. As IES não podem buscar apenas o lucro; precisam garantir a oferta de um ensino que forme cidadãos conscientes de seu papel para a melhoria do ambiente social, para que não aumentemos a quantidade de pessoas com formação no ensino superior sem a devida preparação para tratar com os problemas da sociedade.

Com a realização desse estudo, percebemos que, para muitos professores, foi o primeiro contato com as metodologias ativas, o que trouxe grande contribuição para inquietar as IES envolvidas. Espera-se que os gestores que participaram desta pesquisa tenham percebido que há muito a fazer para mudar a cultura do ensino exclusivamente tradicional nos cursos de Direito de Alagoas. Espera-se, assim, que os questionamentos levantados possam desencadear a necessidade de se adaptarem e se adequarem ao novo, que há muitos anos já existe e, agora, há necessidade de sua aplicação e efetivação.

Essa pesquisa pode contribuir para que as metodologias mediadas pelas TIC voltem-se mais para o campo do Direito e para que mais pesquisadores possam trazer contribuições nesse sentido para a formação jurídica – profissão essa que interfere no futuro e na vida de todos nós que vivemos em um mundo de diversas normas cuja interpretação e reflexão crítica pode mudar muitas vidas, prevalecendo sempre a justiça.

Ficaram constatadas as contribuições que as metodologias ativas podem trazer para a formação em Direito, o que é preciso para aplicá-las e quais as principais deficiências durante o processo de formação dos estudantes, além do que pode prejudicar no início e durante o processo de formação dos bacharéis em Direito. Identificamos a eficácia dessas metodologias, verificando seus resultados e alcances, suas efetivas contribuições na formação do profissional do Direito nas realidades estudadas.

A partir desse estudo, muitos professores e gestores dos cursos poderão compreender e pensar mais sobre a adoção dessas metodologias e suas contribuições para os estudantes, com um olhar crítico e reflexivo que poderá trazer mudanças para os cursos pesquisados. Esperamos, assim, que essas mudanças contribuam ainda mais com a formação dos futuros profissionais de Direito do nosso estado.

Com isso, deixamos uma reflexão sobre uma pesquisa futura, a qual dê continuidade aos questionamentos levantados ao longo de nossa análise, que possa acompanhar a prática da aplicação das metodologias ativas nos cursos de Direito de Alagoas, bem como que investigue como os estudantes visualizam esse processo. Assim, os dados mostram que poderemos perceber novas contribuições para a aplicação das metodologias ativas nos cursos de Direito.

Observar os estudantes e participar com eles desse processo poderá ser objeto de um novo estudo, dessa fonte inesgotável que é o processo de construção do conhecimento, o qual perpassa gerações e define o futuro da nossa humanidade. Precisamos, então, partir para novos estudos que possam visualizar com um olhar ainda mais crítico, analisando-se competências e habilidades que os estudantes adquirem a partir da utilização dessas metodologias e como isso pode interferir no seu desenvolvimento enquanto sujeito de direitos e em sua carreira profissional.

Por fim, fica registrada a nossa preocupação em fazer com que os nossos estudantes, seja em qual for a área, tenham uma educação digna e de excelente qualidade, como preconiza a nossa legislação maior, com a efetiva fiscalização do Estado sobre as IES, garantindo-se um ensino superior emancipatório, a partir de políticas públicas voltadas para a melhoria dos nossos estabelecimentos de ensino, seja na educação básica ou no nível superior. E que os nossos professores recebam as formações adequadas, o que deve ter um caráter permanente, incluindo-se formações continuadas, a fim de que os nossos estudantes possam ser profissionais competentes e capazes de trazer contribuições para a melhoria da nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- AGUELÉS, A. V. Clase inversa y aprendizaje basado em casos como metodologia de renovaci3n docente em sociologia de la educaci3n. In: L3PEZ MENESES, E.; COBOS SANCHIS, D.; MART3N PADILHA, A. H.; MOUNA GARCIA, L.; JA3N MARTINEZ, A. (eds.). **Experiencias pedag3gicas e innovaci3n educativa**: aportaciones desde la praxis docente e investigadora. Barcelona: Octaedro, 2018, p. 1861-1872.
- ALMEIDA, F. de; SOUZA, A. L. D.; CAMARGO, S. B. Direito e realidade: desafios para o ensino jur3dico. In: GHIRARD, J. G.; FERFERBAUM, M. (org.). **Ensino do Direito em debate**: reflex3es a partir do 1º semin3rio ensino jur3dico e forma3o docente. S3o Paulo: Direito GV, 2013. p. 19-32. Dispon3vel em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11274/Ensino%20do%20direito%20em%20debate.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 mar. 2020.
- ALMEIDA, N. A. (coord.) *et al.* **Tecnologia na escola**: abordagem pedag3gica e abordagem t3cnica. S3o Paulo: Cengage Learning, 2014.
- ALVES, C. Arquivamento de dados. In: ASSOCIA3O NACIONAL DE P3S-GRADUA3O E PESQUISA EM EDUCA3O, 39. 2019, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2019. v. 1. 3tica e pesquisa em educa3o: subs3dios. p. 77-80. Dispon3vel em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 5 dez. 2019.
- ALVES, L. Rela3es entre jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. **Educa3o, forma3o & tecnologias**, 2008. v. 1, p. 3-10.
- AMORIM, D. C. *et al.* Jogo digital bioconex3o: uma contextualiza3o no ensino superior sobre os impactos ambientais na cidade de Macei3. In: COSTA, C. J. de S. A.; PINTO, A. de C. (Org.). **Tecnologias digitais da informa3o e comunica3o na educa3o**. Macei3: Edufal, 2017, p. 229-257.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; PIMENTA, S. G. **Doc3ncia no ensino superior**. S3o Paulo: Cortez, 2002.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estrat3gias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville, SC: Univille, 2015.
- ASSOCIA3O NACIONAL DE P3S-GRADUA3O E PESQUISA EM EDUCA3O (ANPED). 39., 2019, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2019. v. 1. 3tica e pesquisa em educa3o: subs3dios. Dispon3vel em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 5 dez. 2019.
- ARRUDA, R. J. R.; SANTOS, M. I. Das metodologias ativas da aprendizagem em John Dewey e Paulo Freire e o ensino jur3dico no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI: Direito, educa3o, epistemologias, metodologias do conhecimento e pesquisa jur3dica I. 25., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Conpedi, 2016. p. 307-322. Dispon3vel em: <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/02q8agmu/v090y092>. Acesso em: 16 abr. 2020.

ASSIS, R. M.; BONIFÁCIO, N. A. **A formação docente na universidade**: ensino, pesquisa e extensão. 2011. Disponível em: http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/1515/pdf_97. Acesso em: 17 nov. 2015.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre, Brasil: Penso, 2015.

BASTOS, A. W. **Ensino jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BERGMANN, J. **Aprendizagem invertida para resolver o dever de casa**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERNARDO, J. R.; MELO, V. F.; VIEIRA, R. D. O júri simulado como recurso didático para promover argumentações na formação de professores de física: o problema do “gato”. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 203-225, set./dez. 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/19394.htm>. Acesso em: 29 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Justiça Federal. Tribunal Regional Federal. 7ª Vara Cível. **Processo nº 1034657-04.2019.4.01.3400**: Decisão. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº: 635 de 4 de dezembro de 2018. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 dez. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/100131-pces635-18/file>. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 dez. 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES, nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 dez. 2018. Disponível em: http://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: 12 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES, nº 9, de 29 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1 out. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 7, de 19 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 dez. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRAUN, V.; TERRY, G. Breve, porém doce: o surpreendente potencial dos métodos de levantamento qualitativo. In: BRAUN, V.; CLARKE, V.; GRAY, D. (org.). **Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

CAMARGO, C.; OLIVEIRA, M. F. de. Painel integrado: envolvendo todos individualmente. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. (org.). **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2018. p. 187-199.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAPPELLE, M. C.; MELO, M. C.; GONÇALVES, C. A. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. **Revista UFLA**. Lavras, MG, v. 5, n. 1, p. 1-13, 2003.

CARBONESI, M. A. R. **O uso do seminário como procedimento avaliativo no ensino superior privado**. 2014. Centro Universitário-UDF. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/MariaAnastaciaRibeiroMaiaCarbonesi_GT2_integral.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

CARCELLER, A. T. Metodologias emergidas: una reflexion sobre el actual modelo educativo y las pedagogias activas. In: LÓPEZ MENESES, E.; COBOS SANCHIS, D.; MARTÍN PADILHA, A. H.; MOUNA GARCIA, L.; JAÉN MARTINEZ, A. (eds.). **Experiencias pedagógicas e innovación educativa**: aportaciones desde la praxis docente e investigadora. Barcelona: Octaedro, 2018, p. 3788-3802.

CARVALHO, I. C. Confidencialidade na pesquisa em educação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39., 2019, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2019. v. 1. Ética e pesquisa em educação: subsídios. p. 66-70. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisaem_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 05 de dez. 2019.

CARVALHO, L M. A inovação da metodologia do ensino jurídico através da utilização dos mapas mentais. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI: Direito, educação, epistemologias, metodologias do conhecimento e pesquisa jurídica I. 25., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Conpedi, 2016. p. 323-342. Disponível em: <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/y0ii48h0/wz8uq8sf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CENTRO UNIVERSITÁRIO CESMAC (CESMAC). **Projeto Pedagógico do Curso de Direito**. 2014.

CHARLOT, Bernard. **Formação dos professores e relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COIMBRA, C. L. A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freiriana. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. (org.). **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018. p. 1-13.

COLAUTO, R. D.; SILVA, O. L.; TONIN, J. M.; MARTINS, S. P. Filmes no processo de ensino e aprendizagem. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S; P. (org.). **Revolucionado a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018. p. 125-140.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLL, C. **Construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CORTELAZZO, A. L. *et al.* **Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem**: para refinar seu cardápio metodológico. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

COUTINHO, A. S. Consentimento e assentimento. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39., 2019, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2019. v. 1. Ética e pesquisa em educação: subsídios. p. 62-65. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 5 dez. 2019.

COUTINHO, Isa J. **Avaliação da qualidade de jogos digitais educativos**: trajetórias no desenvolvimento de um instrumento avaliativo. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2017.

CORDEIRO, C. P. **Os desafios da avaliação da aprendizagem nos cursos de Direito**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2019.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Poro Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, M. I. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Recife: Bagaço, 2008. v. 1. p. 465-476.

DAROS, T. Metodologias ativas: aspectos históricos e desafios atuais. In: CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 8-12.

DEBALD, B. Plano de aprendizagem: inovação no planejamento docente. In: DEBALD, B. (org.). **Metodologias ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020, p. 66-75.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. 5. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

EGENFELDT-NIELSEN, S. **The challenges to Diffusion of Educational Computer Games**. Denmark: IT-University of Copenhagen, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228793987_The_challenges_to_diffusion_of_educational_computer_games. Acesso em: 14 abr. 2020.

E-MEC. **Consulta interativa**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 nov. 2019.

ENEMARK, S.; KJAERSDAM, F. A ABP na teoria e na prática: a experiência de Aalborg na inovação do projeto do ensino universitário. In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (org.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009. p. 17-42.

FÁVERO, M. L. **Universidade e poder**: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45. Rio de Janeiro: Acihiamé, 1980.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GATTI, B. Potenciais riscos aos participantes. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39., 2019, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2019. v. 1. Ética e pesquisa em educação: subsídios. p. 35-41. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 5 dez. 2019.

GABBAY, D. M.; SICA, L. P. Role-play. In: GHIRARDI, J. G. **Métodos de ensino em Direito: conceitos para um debate**. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 73-87.

GERRING, J. **Pesquisa de estudo de caso: princípios e práticas**. Petrópolis: Vozes, 2019.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

GONÇALVES, C. S.; TRINDADE NETO, P. A. Gamificação: uma solução inovadora para a ineficácia da Lei Antibullying. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI: Pesquisa e Educação Jurídica. 28., 2019, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Conpedi, 2019. p. 83-99. Disponível em: <http://conpedi.daniloir.info/publicacoes/no85g2cd/xl6n1b69/LF1SK56ksS9Wigg1.pdf>. Acesso em: 24 maio 2020.

GONÇALVES, P. A.; SANTOS, A. L. M. A influência da OAB no ensino jurídico no Brasil. **Revista do Curso de Direito da Unifor**, Formiga, v. 4, n. 2, p. 01-21, jul./dez. 2013.

GUIMARÃES, I. S. **Metodologia do ensino jurídico: aproximação ao método e à formação do conhecimento jurídico**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2010.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, DF, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006.

HERNANDEZ SAMPIERI; FERNANDEZ CALLADO; BAPTISTA LÚCIO. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

HORN, M.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre, Penso, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Instrumento de avaliação de curso de graduação presencial e a distancia: autorização**. 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/instrumentos>. Acesso em: 18 fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). INEP. **Instrumento de avaliação de curso de graduação presencial e a distancia: reconhecimento e renovação de conhecimento**. 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/instrumentos>. Acesso em: 18 fev. 2020.

JESUS, D. M. Integridade na coleta, produção e análise dos dados. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39., 2019, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2019. v. 1. Ética e pesquisa em educação: subsídios. p. 80-83. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 5 dez. 2019.

KAITEL, C. S.; MOTA, L. M. Uso de plataforma virtual no ensino jurídico. In: GHIRARD, J. G.; FERFERBAUM, M; (org.). **Ensino do Direito em debate**: reflexões a partir do 1º seminário ensino jurídico e formação docente. São Paulo: Direito GV, 2013. p. 233-242. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11274/Ensino%20do%20direito%20em%20debate.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 mar. 2020.

KLAFKE, G. F.; FERFERBAUM, M. **Metodologias ativas em direito**: guia prático para o ensino participativo e inovador. São Paulo: Atlas, 2020.

LAGE, R. C.; SPOSATO, K. B. O método do caso aplicado ao ensino superior na área jurídica. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI: **Pesquisa e Educação Jurídica I**. 27., 2018, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Conpedi, 2018. p. 171-190. Disponível em: <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/34q12098/144zms3w/wU32uC8uAqPOm71R.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2020.

LEAL, E.; MEDEIROS, C. R.; FERREIRA, L; V. O uso do método do caso de ensino na educação na área de negócios. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. (org.). **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018. p. 93-104.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. (org.). **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando às técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018.

LESSARD, C.; TARDIF, M. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIMA, G. V.; PONTES, V. R. Formação do profissional de Direito a partir do contexto da sociedade informacional: uma proposta de transformação metodológica. In: CONGRESSO DE TECNOLOGIAS APLICADAS AO DIREITO: Direito, educação e metodologias tecnológicas do conhecimento. 1., 2018, Belo Horizonte **Anais...** Belo Horizonte, 2018. p. 24-31. Disponível em: <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/6rie284y/5118p29w>. Acesso em: 16 abr. 2020.

LIMA, R. A.; MAGALHÃES, Á. de A. Aplicando metodologias ativas no ensino do Direito no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI: Direito, educação, epistemologias, metodologias do conhecimento e pesquisa jurídica I. 25., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Conpedi, 2016. p. 307-322. Disponível em: <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/y0ii48h0/wz8uq8sf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

LOWMAN, J. **Dominando às técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

MACHADO, A. A. **Ensino jurídico e mudança social**. Campus de Franca: Unesp, 2009.

MACHADO, A. M.; BARBIERI, C. H. Seminário. In: GHIRARDI, J. G. **Métodos de ensino em Direito**: conceitos para um debate. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 89-100.

MALUSÁ, S.; MELO, G. F.; BERNARDINO JÚNIOR, R. Seminário: da técnica de ensino à polonização de ideias. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. (org.). **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018. p. 65-76.

MARQUES, A. V.; MIRANDA, G. J.; MAMEDE, S. de P. *Storytelling: aprendizado de longo prazo*. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. (org.). **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2018. p. 169-185.

MARTINS, A. G.; THEÓPHILO, R. C. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MASETTO, M. (org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Loyola, 2012.

MASETTO, M. T.; TAVARES, C. Z. Inovação e a universidade. In: GHIRARD, J. G.; FERFERBAUM, M. (org.). **Ensino do Direito em debate: reflexões a partir do 1º seminário ensino jurídico e formação docente**. São Paulo: Direito GV, 2013, p. 33-46. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11274/Ensino%20do%20direito%20em%20debate.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 mar. 2020.

MATOS, F. C. **Direito educacional: por um ensino baseado no desenvolvimento de habilidades e competências nas escolas de Direito**. 2015. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/39445/direito-educacional-por-um-ensino-baseado-no-desenvolvimento-de-habilidades-e-competencias-nas-escolas-de-direito>. Acesso em: 21 mar. 2020.

MEDEIROS, C. R.; QUEIROZ, Z. C. Encenando o ambiente de negócios: a representação teatral pedagógica. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. (org.). **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2018. p. 141-152.

MELLO, R. I. C. **Ensino jurídico: formação e trabalho docente**. Curitiba: Juruá, 2007.

MERCADO, L. P. L. Metodologias de ensino com tecnologias da informação e comunicação no ensino jurídico. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, SP, v. 21, n. 21, mar. 2016. p. 263-299.

MERCADO, L. P. L.; VIDAL, O. Identidades docentes digitais. In: MERCADO, L. P. L.; VIANA, M. A.; PIMENTEL, F. S. C. (org.). **Estratégias didáticas e as TIC: ressignificando as práticas na sala de aula**. Maceió: Edufal, 2018. p. 293-311.

MIRANDA, A. B. O estudo é dirigido, mas o aluno é o piloto! In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. (org.). **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2018. p. 77-92.

MIZUKAMI, M. N. **Ensino: as abordagens do processo**. reimpressão. São Paulo: E.P.U, 2019. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788521635956/>. Acesso em: 24 out. 2020.

MOITA, F. M. **Game on: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MONESI, Carlos A. A visita técnica como recurso metodológico aplicado ao curso de engenharia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 33., 2005, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: COBENGI, 2005. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/interna.php?ss=14&ctd=75>. Acesso em: 16 abr. 2020.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS: RIES, 2006. v. 2. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclop%C3%A9dia+de+pedagogia+universit%C3%A1ria+gloss%C3%A1rio+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819a-cdc81ceeac39?version=1.0>. Acesso em: 12 abr. 2019.

MORI, Z. da C.; SANTOS, L. A. Metodologias inovadoras: uma nova aprendizagem na educação, sob o enfoque zetético e dogmático na ciência jurídica. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI: Direito, educação, epistemologias, metodologias do conhecimento e pesquisa jurídica II. 25., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Conpedi, 2016. p. 171-190. Disponível em: <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/02q8agmu/24514i2v>. Acesso em: 16 abr. 2020.

MOURA, M. F.; PEREIRA, N. P.; SOUZA, T. de S. Debate: uma técnica de ensino voltada à pluralidade de pontos de vista. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. (org.). **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2018. p. 43-52.

MUNHOZ, A. M. **ABP: aprendizagem baseada em problemas: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

MURARO, C. C. A formação do professor de direito. **Revista Âmbito Jurídico**. Rio Grande, RS, v. 13, n. 73, fev. 2010.

MURRAY, J. H. **Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: Itau Cultural: Unesp, 1997.

OLIVEIRA, A. S.; CAMPOS, L. C. Grupo de verbalização/grupo de observação (GV-GO). In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. (org.). **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2018. p. 43-52.

OLIVEIRA, M. A. (org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.

PALMEIRA, L. L. **O ensino jurídico em Alagoas**. Maceió: Edufal, 2011.

PALMEIRA, L. L. **Direitos humanos e ensino jurídico em Alagoas: uma articulação indissociável à formação cidadã**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2018.

PEIXOTO, D. M. Debate. In: GHIRARDI, J. G. **Métodos de ensino em Direito**: conceitos para um debate. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 23-30.

PEREIRA, T. H. Problem-based learning (PBL). In: GHIRARDI, J. G. **Métodos de ensino em Direito**: conceitos para um debate. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 61-71.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. **Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 17, maio/jul. p. 8-12, 2001.

PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRADO, E. C. (org.). **Educação jurídica**: dilemas atuais. Maceió: Edufal, 2015.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac-SP, 2012.

RADFORD, A. Games and learning about form in architecture. **Automation in Construction**, v. 9, p. 379-385, 2000.

RAMOS, D. K.; CRUZ, D. M. A tipologia de conteúdo de aprendizagem nos jogos digitais. In: RAMOS, D. K.; CRUZ, M. M. **Jogos digitais em contextos educacionais**. Curitiba, PR: CRV, v. 1, p. 21-45, 2018.

RAMOS, L. de O.; SCHORSCHER, V. C. Método do caso. In: GHIRARDI, J. G. **Métodos de ensino em Direito**: conceitos para um debate. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 49-60.

RIBEIRO JÚNIOR, N. dos S.; POESIA, G. *et al.* Uma experiência com inovação e empreendedorismo na educação. In: MEIRA, L.; BLIKSTEIN, P. (org.). **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2020.

RIBEIRO, L. R. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL)**: uma experiência no ensino superior. São Paulo: Edufscar, 2008.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, N. de A. Prática de campo: desenvolvendo uma atitude científica nos estudantes. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. (org.). **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018. p. 201-213.

SILVA, G. B.; FELICETTI, V. L. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Revista Educação Por Escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan./jun. 2014.

SILVA, S. C. *et al.* Aprendizagem cooperativa no Ensino Superior: contribuições da *Team-Based Learning* (TBL). In: NOGUEIRA, D.; LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. (org.). **Revolucionando a sala de aula 2**: novas metodologias ainda mais ativas. São Paulo: Atlas, 2020. p. 53-76.

SOARES, M. A. *et al.* Aprendizagem baseada em problemas (ABP) ou *problem-based learning* (PBL): podemos contar com essa alternativa. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. (org.). **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018. p. 105-124.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUSA, E. G.; LEAL, E. A. Visita técnica: uma viagem pela teoria-prática-ensino-aprendizagem. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. (org.). **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018. p. 15-29.

SOUZA, L. N.; CASA NOVA, S. P. O *role-play* (jogo de papéis) aplicado no ensino e aprendizagem. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. (org.). **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018. p. 153-168.

SOUZA, L. da R. (org.). **Formação humanística em direito**. Jundiaí: Paico, 2018. (Série estudos reunidos, v. 52).

TALBERT, R. **Guia para utilização da aprendizagem invertida no ensino superior**. Porto Alegre: Penso, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). **Projeto Pedagógico do Curso de Direito**. 2019.

UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT). **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2019.

UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT). **Projeto Pedagógico do Curso de Direito**. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS (UNEAL). **Projeto Pedagógico do Curso de Direito**. 2017.

VIANA, S. P. Sala de aula invertida e ensino do Direito. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI: direito, educação, epistemologias, metodologias do conhecimento e pesquisa jurídica II. 27., 2017. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Conpedi, 2017. p. 24-39. Disponível em: <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/02q8agmu/24514i2v>. Acesso em: 15 abr. 2020.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. de. Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da Lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 31-50, 2002.

WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

ZIMMERMAN, E.; SALEN, K. **Regras do jogo**: fundamentos do design de jogos. São Paulo: Blucher, 2012.

APÊNDICES

Apêndice A - Coordenadores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Roteiro: “A importância das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem”

Data: _____/_____/_____

Horário de início: _____

Horário de término: _____

Perguntas norteadoras

- (A) Você conhece as metodologias ativas?
- (B) Se sim, quais?
- (C) O PPC de Direito da sua IES contempla a utilização de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem?
- (D) A IES já proporcionou formação para os professores que envolvam as TIC? Com foco nas metodologias ativas?
- (E) Como você percebe a aplicação das metodologias ativas no curso de Direito?
- (F) O que você considera mais importante na aplicação dessas metodologias?
- (G) Em suas reuniões pedagógicas, você percebe que seus professores são a favor da utilização das metodologias ativas?
- (H) Como gestor(a) do curso, como você enxerga a contribuição das metodologias ativas no perfil do egresso?

Apêndice B – Questionário Online dos Professores

.....

**METODOLOGIAS ATIVAS
COM TIC COMO PRÁTICA
PEDAGÓGICA NOS
CURSOS DE DIREITO DE
ALAGOAS**



PPGE

DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA

.....

Pesquisa com Professores dos Cursos de Direito de Alagoas

METODOLOGIAS ATIVAS COM TIC COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE DIREITO DE ALAGOAS.

***Obrigatório**

Endereço de email *

O seu email

Informações do Estudo

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), intitulada "Metodologias ativas com TIC como prática pedagógica nos cursos de direito de alagoas", sob responsabilidade dos pesquisadores Profº Drº Luis Paulo Leopoldo Mercado (orientador) e Douglas Vieira de Almeida (orientando). A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

Desde já, agradecemos a sua participação e colaboração!

Prof. Esp. Douglas Vieira de Almeida
Prof. Dr. Luis Paulo Leopoldo Mercado

Caso precise sanar eventuais dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa ou com o tratamento individual, poderá entrar em contato com o autor da pesquisa por meio do endereço eletrônico douglaseducador@hotmail.com ou pelo celular (82) 99964-5459.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214- 1041. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares).

Seguinte

.....

Página 1 de 6



Pesquisa com Professores dos Cursos de Direito de Alagoas

*Obrigatório

Características do Estudo e Confidencialidade dos Dados

Essa pesquisa tem como foco a investigação das práticas pedagógicas experimentais mediadas pelas metodologias ativas nos cursos de Direito e sabendo que o(a) senhor(a) atua num desses cursos, convido-o(a) para participar dessa pesquisa junto conosco respondendo às 16 questões propostas nesse questionário.

Esse estudo tem por objetivos: investigar a aplicação e contribuições das metodologias ativas com TIC na formação de bacharéis em Direito no estado de Alagoas; caracterizar metodologias ativas e suas possibilidades no ensino superior; analisar a perspectiva das metodologias ativas no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Direito; analisar a concretização e contribuição das metodologias ativas, na formação dos bacharéis em Direito; verificar as contribuições que as metodologias ativas trazem para o processo de ensino e aprendizagem na formação do bacharel em Direito.

Assumimos o compromisso ético de não divulgarmos os nomes dos(as) professores(as) que participarem desta pesquisa, o(a) convidamos para participar como sujeito dessa pesquisa. A seguir você terá acesso ao

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no qual nos comprometemos em não identificar os sujeitos que responderem às questões da pesquisa, sem colocá-los em qualquer situação de risco ou constrangimento.

Os resultados do estudo podem ser publicados em revistas científicas ou publicações gerais. No entanto, as informações relativas à sua participação serão mantidas em sigilo.

Leia o TCLE e, se concordar em participar, responda ao questionário que virá a seguir.

Agradecemos imensamente a sua disponibilidade e ressaltamos a importância de contribuir para o avanço da ciência. Muito obrigado!

Contato:

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Prof. Esp. Douglas Vieira de Almeida

Rua Manoel Maia Nobre, 254, Farol, Maceió-AL, CEP: 57050-120.

E-mail: douglaseducador@hotmail.com

Telefone: (82) 99964-5459

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

- O estudo se destina a: identificar a importância das metodologias ativas nos cursos de Direito de Alagoas;
- A relevância deste estudo é identificar as contribuições que as metodologias ativas podem trazer para o estudante de Direito, em seu processo de formação;
- Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: contribuir para o processo de ensino e aprendizagem com o uso das metodologias ativas; demonstrar a importância das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) na formação do estudante no ensino jurídico;
- A coleta de dados começará em abril de 2020 e terminará em julho deste mesmo ano (em virtude do atual cenário devido à pandemia da COVID-19, nós pesquisadores, nos comprometemos a modificar o cronograma para realizar a pesquisa em campo apenas quando possível, respeitando os decretos sobre a pandemia Decretos Estaduais nº 69.529 e 69.530, ambos de 18 de março de 2020 e o Decreto Estadual Nº 69.541, de 19 de março de 2020);
- O estudo será feito da seguinte maneira: pesquisa qualitativa e a coleta de dados se dará por meio de entrevistas e questionários com coordenadores e professores dos quatro cursos de Direito pesquisados;
- A sua participação será nas seguintes etapas: aplicação de questionários estruturados e semiestruturados e entrevistas para a coleta de dados;
- Os riscos que este estudo pode designar à sua saúde física e/ou mental são os seguintes: possibilidade de quebra de sigilo; incômodo de tempo para responder o questionário e/ou constrangimento em responder as perguntas. Para tornar mínimo o risco citado, será permitido ao participante escolher o momento ideal para responder ao questionário. O participante terá todo o direito de recusar-se a responder qualquer pergunta que considere constrangedora. Os dados coletados para a pesquisa são de caráter sigiloso e os participantes serão codificados (P1, P2, P3, e assim por diante);
- Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: contribuir com o avanço do conhecimento na área de Educação, especificamente acerca do ensino jurídico; favorecer à comunidade científica um melhor visão sobre a realidade nos cursos de Formação de professores do Direito e com isso propiciar que mais e melhores práticas de formação de professores possam ser propagadas;
- Você poderá contar com a assistência do pesquisador, presencialmente;
- Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo, o resultado dessa pesquisa será encaminhado para o e-mail dos participantes, assim como será entregue uma cópia da dissertação para cada gestor;
- A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar este seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- Este estudo poderá ser interrompido a qualquer momento pelo pesquisador por questões de segurança e fatores não previstos, como as que envolvam saúde pública e funcionamento das IES envolvidas.
- As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização;
- O estudo não acarretará nenhuma despesa para você;
- Caso você venha a sofrer qualquer tipo de prejuízo durante sua participação na entrevista (nexo casual), conforme decisão judicial ou extrajudicial, previsto ou não neste TCLE, poderá ser indenizado, por parte da instituição envolvida ou do pesquisador.

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas. Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8h às 12h.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Antes de iniciar a responder ao questionário e depois de ter lido o TCLE, confirme a participação abaixo:

Você, tendo compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implicam, concorda em dele participar e você DAR O SEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO VOCÊ TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO? *

Sim

Não

Anterior

Seguinte

Página 2 de 6

Características das Metodologias Ativas

Antes de prosseguir, destacamos inicialmente alguns conceitos que serão utilizados ao longo das questões e que podem suscitar alguma dúvida e exemplos de algumas metodologias ativas.

Metodologias Ativas – metodologias de aprendizagem que tem o estudante como centro no processo de ensino e aprendizagem., despertando nele autonomia e o transformando em protagonista no processo.

Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Direito – normas que orientam o planejamento didático pedagógico dos cursos, com indicadores mínimos de uma boa qualidade na oferta dos cursos.

Exemplos de Metodologias Ativas - 1/2

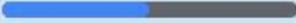
Metodologias Ativas	Conceitos
Aula Expositiva Dialogada	Possibilita uma aula em que o estudante possa trocar diálogos com o professor e com os estudantes. A construção de conhecimento se baseia pela metodologia dialética. De acordo com Coimbra (2018, p. 5), “a partir dessa concepção de aula operatória, o educador utiliza estratégias que mobilizam seus educandos, tais como: analisar, compreender, criticar, levantar características, observar consequências, agrupar, comentar, explicar, expor, conceituar, interpretar, comparar, concluir, justificar, resumir, seriar, ler, escrever, dentre outros”
Debate	Técnica que se baseia na troca de ideias e a pluralidade de pontos de vistas entre os estudantes, a partir de assuntos disponibilizados pelo professor, e este tem o papel fundamental de guiar esse debate. Para Moura, Pereira e Souza (2018, p. 57), “o debate proporciona a reflexão dos alunos sobre determinado conhecimento obtido, permitindo a eles formular ideias com suas palavras. O papel do debate é instigar diferentes posições, teorias e pontos de vista por meio da disputa intelectual e controversia”.
Estudo de Caso	Um dos métodos mais utilizados no curso de Direito, criado pela Escola de Direito de Harvard e hoje aplicada em diversos cursos. Para Leal, Medeiros e Ferreira (2018, p.95), a metodologia “desenvolve por meio do envolvimento e da participação dos estudantes como indivíduos atuantes no processo de aprendizagem. Logo, ao descrever casos reais ou fictícios para os estudantes, o professor busca que os mesmos reflitam e encontrem uma solução para a situação exposta”.
Estudo Dirigido	Desenvolve no estudante o papel de protagonista no processo de ensino e aprendizagem, levando-o a construir conhecimentos através de atividades que foram planejadas pelo professor, que irá guiar e orientar o estudante a desenvolver estratégias de fixação do conteúdo, que anteriormente foi planejada e roteirizada por ele. Essa técnica pode ir além da sala de aula, desde que seja bem orientada pelo professor e poderá ser realizada individualmente ou em grupo (MIRANDA, 2018).

Filmes	Colauto, Silva, Tonin e Martins (2018, p. 133) nos explica que “o aluno preparado para aprender com filmes torna-se autônomo na extensão de seu aprendizado fora de ambientes formais de ensino, estendendo para sua vida cotidiana uma capacidade interpretativa mais apurada” Ao utilizar filmes como proposta pedagógica, o professor leva os estudantes a discussões de assuntos relevantes na sociedade, contribuindo com a formação e a socialização desse estudante. (COLAUTO, SILVA, TONIN e MARTINS, 2018).
Grupo de Verbalização/Grupo de Observação (GV-GO)	O professor ao utilizar a metodologia GV-GO deve despertar nos estudantes o senso crítico a partir das discussões em grupo pertinentes ao assunto abordado, observando a participação deles em debates que propiciem a construção do conhecimento. Os objetivos propostos pelo professor precisam estar ligados diretamente com o propósito de “oportunizar a troca de concepções; ornamentar a capacidade de expressão oral do aluno; desenvolver o autocontrole; reproduzir a interação social criativa; e integrar e sistematizar conhecimentos” (OLIVEIRA e CAMPOS, 2018, p. 46).
Júri Simulado	Visa desenvolver nos estudantes, narrativas que fortaleçam a argumentação jurídica e que possam a partir de casos reais ou fictícios, ajudar ao estudante a conhecer técnicas de resolução de problemas, para que atuem como futuros juristas.
Painel Integrado	“É uma vertente da técnica de fracionamento, que consiste na divisão dos alunos em grupos e, a partir daí, são trabalhados os temas em forma de debates e discussões. O PI é uma técnica de trabalho coletivo, caracterizado pela aprendizagem através da dinâmica de grupo, que tem como propósito desafiar os participantes a repensar os saberes do grupo” (CAMARGO e OLIVEIRA, 2018, p. 189-190).

Exemplos de Metodologias Ativas - 2/2

Prática de Campo	Para além dos muros da IES, a prática de campo ou estudo de campo, busca levar os estudantes a vivenciarem na prática, teorias que muitas vezes ficam presas em sala de aula. Eles poderão vivenciar situações/problemas de perto para então compreender determinados pontos, gerando muitas vezes, uma curiosidade que possibilite construções de conhecimentos, e aprofundamento nos estudos daquela situação vivenciada. “A aplicação da prática de campo, enquanto estratégia de ensino, é mais apropriada para os conteúdos de natureza essencialmente prática, tendo em vista que o seu processo de ensino-aprendizagem busca colocar o estudante em contato com a realidade para estimulá-lo a observar, conhecer e resolver diferentes problemas que se apresentem na realidade” (SANTOS, 2018, p. 208).
Role-Play (jogo de papéis)	Essa metodologia ativa de aprendizagem permite desenvolver nos estudantes a capacidade de resolver soluções através de jogos, tirando do estudante a obrigação de memorização e o levando ao papel ativo no processo de ensino e aprendizagem. “O <i>role-play</i> como estratégia de ensino oferece várias vantagens para docentes e discentes. Entre essas vantagens estão: (a) o aumento do interesse, compreensão e integração do discente com o conteúdo apresentado; (b) a participação ativa dos discentes como construtores do conhecimento, deixando de ser observadores passivos no processo do ensino ofertado pelo docente; (c) o desenvolvimento da empatia e compreensão de diferentes perspectivas, ao assumirem ativamente papéis e interagirem no jogo de papéis proposto” (SOUZA e CASA NOVA, 2018, p. 155).
Seminário	“O seminário, enquanto técnica de ensino, pode ser definido com um grupo de estudo que discute e debate um ou mais temas, que podem ser apresentados por um ou vários alunos, sob a direção do professor responsável pela disciplina do curso” (MALUSÁ, MELO e BERNARDINO JÚNIOR, 2018, p. 70) Essa metodologia é uma das mais utilizadas em sala de aula, muitas vezes de forma errônea, pois falta compromisso e dedicação por parte dos estudantes, e muitas vezes o professor não cria um ambiente favorável a discussões e debates, no qual ele deveria interferir para favorecer a troca de conhecimentos e a construção desses.
Storytelling (aprendizagem a longo prazo)	Método de contação de histórias que desenvolve nos estudantes técnicas de registrar fatos históricos e que gerem uma conexão entre os indivíduos, como forma de troca de experiências. Para Marques, Miranda e Mamede (2018, p. 170) “a contação de histórias, no contexto acadêmico, consiste em uma técnica de captar a atenção das pessoas por meio do relato de um acontecimento fictício ou real, com o objetivo de ensinar. Quatro fatores são descritos como importantes para o processo de aprendizagem: (i) atenção; (ii) motivação; (iii) emoções; e (iv) experiência do aluno”.

Técnica Teatral	Ao utilizar essa metodologia o professor precisa roteirizar a situação-problema que os estudantes irão desenvolver em busca do conhecimento, gerando interações entre os participantes que selecionarão o que dramatizar, a partir da coleta de informações. "A dramatização gera a espontaneidade e, conseqüentemente, potencializa o estudante e o docente a transpor os conteúdos teóricos, visto que essa consiste em uma oportunidade de lidar com situações que envolvam o enfrentamento e a resolução de problemas" (MEDEIROS e QUEIROZ, 2018, p. 143).
Visita Técnica	Possibilita aos estudantes conhecerem ambientes externos aos muros da IES, levando o estudante a experiências reais que contribuam com a teoria já vivenciada em sala de aula. Dentre algumas possibilidades de atividades que transpassam os muros da faculdade, destacam-se: excursões, atividades extraclasse, trabalhos de campo, visitas guiadas, visitas técnicas e outras. O termo <i>visita técnica</i> é o mais utilizado nos cursos de graduação para se referir à observação das atividades práticas e situações reais de uma organização em pleno funcionamento" (SOUSA e LEAL, 2018, p. 16).

[Anterior](#)
[Seguinte](#)

 Página 3 de 6

Questões

(A) Caracterização da Experiência Docente

1. Você leciona em qual(is) IES? *

A sua resposta

2. Qual(is) a(s) sua(s) formação(ões) (graduação)? *

A sua resposta

3. Qual a sua maior titulação (pós-graduação)? *

- Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização/MBA)
- Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado)
- Pós-Graduação Stricto Sensu (Doutorado)
- Pós-Doutorado

4. Qual(is) a(s) disciplina(s) que leciona ou lecionou no curso de Direito? *

A sua resposta

5. Há quantos anos você está na docência no ensino superior? *

- Há menos de 5 anos.
- Entre 5 e 8 anos.
- Entre 8 e 12 anos.
- Entre 12 e 20 anos.
- Mais de 20 anos

6. Há quantos anos você leciona no curso de Direito? *

- Há menos de 5 anos.
- Entre 5 e 8 anos.
- Entre 8 e 12 anos.
- Entre 12 e 20 anos.
- Mais de 20 anos

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

 Página 4 de 6

Questões

(B) Caracterização de Metodologias Ativas

7. Como você caracteriza as metodologias ativas? *

A sua resposta

8. Quais elementos são indispensáveis no uso destas metodologias? *

A sua resposta

9. Quais modalidades de metodologias ativas você conhece? *

- Aula Expositiva Dialogada
- Debate
- Estudo de Caso
- Estudo Dirigido
- Filmes
- Grupo de Verbalização/Grupo de Observação (GV-GO)
- Júri Simulado
- Painel Integrado
- Prática de Campo
- Role-Play (jogo de papéis)
- Seminário
- Storytelling (aprendizagem a longo prazo)
- Técnica Teatral
- Visita Técnica
- Outra: _____

10. Qual(is) a(s) modalidade(s) de metodologias ativas que chama mais sua atenção? *

- Aula Expositiva Dialogada
- Debate
- Estudo de Caso
- Estudo Dirigido
- Filmes
- Grupo de Verbalização/Grupo de Observação (GV-GO)
- Júri Simulado
- Painel Integrado
- Prática de Campo
- Role-Play (jogo de papéis)
- Seminário
- Storytelling (aprendizagem a longo prazo)
- Técnica Teatral
- Visita Técnica
- Outra: _____

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

 Página 5 de 6

Questões

(C) Metodologias Ativas no Direito

11. Você já aplicou algum tipo de metodologia ativa em sala de aula? Se sim, quais a(s) metodologia(s)? *

- Não
- Aula Expositiva Dialogada
- Debate
- Estudo de Caso
- Estudo Dirigido
- Filmes
- Grupo de Verbalização/Grupo de Observação (GV-GO)
- Júri Simulado
- Painel Integrado
- Prática de Campo
- Role-Play (jogo de papéis)
- Seminário
- Storytelling (aprendizagem a longo prazo)
- Técnica Teatral
- Visita Técnica
- Outra: _____

12. Quais as contribuições que as metodologias ativas podem trazer na formação em Direito? *

A sua resposta _____

13. Houve alguma dificuldade no processo de ensino e aprendizagem? Se sim, quais os fatores que contribuíram para isso? *

A sua resposta

14. Quais as disciplinas que você considera com maior facilidade para uso das metodologias ativas? *

A sua resposta

15. Quais assuntos dessas disciplinas seriam interessantes para o professor adotar as metodologias ativas? *

A sua resposta

16. A IES que você trabalha já proporcionou formação para os professores que envolvam as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), com foco nas metodologias ativas? *

A sua resposta

Será enviada uma cópia das suas respostas por email para o endereço que forneceu.

[Anterior](#)

[Submeter](#)

 Página 6 de 6

Pesquisa com Professores dos Cursos de Direito de Alagoas

Questionário concluído com sucesso!

Obrigado por participar conosco da construção da nossa pesquisa, a sua participação é muito importante!

Em breve divulgaremos o resultado da nossa pesquisa para você.

[Enviar outra resposta](#)

ANEXOS

Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), intitulado “**Metodologias ativas como práticas pedagógicas nos cursos de direito de alagoas**”, sob responsabilidade dos pesquisadores Prof^o Dr^o Luis Paulo Leopoldo Mercado (orientador) e Douglas Vieira de Almeida (orientando). A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

- O estudo se destina a: identificar a importância das metodologias ativas nos cursos de Direito de Alagoas;
- A relevância deste estudo é identificar as contribuições que as metodologias ativas podem trazer para o estudante de Direito, em seu processo de formação;
- Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: contribuir para o processo de ensino e aprendizagem com o uso das metodologias ativas; demonstrar a importância das TIC na formação do estudante no ensino jurídico;
- A coleta de dados começará em abril de 2020 e terminará em julho deste mesmo ano (em virtude do atual cenário devido à pandemia da COVID-19, nós pesquisadores, nos comprometemos a modificar o cronograma para realizar a pesquisa em campo apenas quando possível, respeitando os decretos sobre a pandemia Decretos Estaduais nº 69.529 e 69.530, ambos de 18 de março de 2020 e o Decreto Estadual Nº 69.541, de 19 de março de 2020);
- O estudo será feito da seguinte maneira: pesquisa qualitativa e a coleta de dados se dará por meio de entrevistas e questionários com coordenadores e professores dos quatro cursos de Direito pesquisados;
- A sua participação será nas seguintes etapas: aplicação de questionários estruturados e semiestruturados e entrevistas para a coleta de dados;
- Os riscos que este estudo pode designar à sua saúde física e/ou mental são os seguintes: possibilidade de quebra de sigilo; incômodo de tempo para responder o questionário e/ou constrangimento em responder as perguntas. Para tornar mínimo o risco citado, será permitido ao participante escolher o momento ideal para responder ao questionário. O participante terá todo o direito de recusar-se a responder qualquer pergunta que considere constrangedora. Os dados coletados para a pesquisa são de caráter sigiloso e os participantes serão codificados (P1, P2, P3, e assim por diante);

- Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: contribuir com o avanço do conhecimento na área de Educação, especificamente acerca do ensino jurídico; favorecer à comunidade científica um melhor visão sobre a realidade nos cursos de Formação de professores do Direito e com isso propiciar que mais e melhores práticas de formação de professores possam ser propagadas;
- Você poderá contar com a assistência do pesquisador, presencialmente;
- Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo, o resultado dessa pesquisa será encaminhado para o e-mail dos participantes, assim como será entregue uma cópia da dissertação para cada gestor;
- A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar este seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- Este estudo poderá ser interrompido a qualquer momento pelo pesquisador por questões de segurança e fatores não previstos, como as que envolvam saúde pública e funcionamento das IES envolvidas.
- As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização;
- O estudo não acarretará nenhuma despesa para você;
- Caso você venha a sofrer qualquer tipo de prejuízo durante sua participação na entrevista (nexo casual), conforme decisão judicial ou extrajudicial, previsto ou não neste TCLE, poderá ser indenizado, por parte da instituição envolvida ou do pesquisador.
- Você receberá uma via do TCLE assinado por todos.

Salientamos a importância da atuação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), para o desenvolvimento desta pesquisa, principalmente por estabelecer regras na relação da pesquisa com a sociedade e por estimular ao estudante a manter a ética em pesquisa desde a academia, fundamentação importante para fazer valer o respeito por todos os que estão envolvidos na pesquisa, protegendo-os e, sobretudo, para evitar possíveis comportamentos abusivos.

Eu _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para

isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto)

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Endereço dos responsáveis pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Avenida Lorival Mota

Bloco: /Nº: /Complemento: S/N

Bairro: /CEP/Cidade: Tabuleiro dos Martins- 57082-970- Maceió –AL

Telefones p/contato: (082) 99964-5459 Douglas Vieira de Almeida e (082) 99381-1352 Profº Drº Luis Paulo Leopoldo Mercado

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214-1041. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares).

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas. Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.*

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, _____ de _____ de _____

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas.	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas).

1. Identificação da Pesquisa

a) Título do Projeto: Metodologias ativas como práticas pedagógicas nos cursos de direito de alagoas.

b) Departamento/Universidade: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

c) Pesquisadores Responsáveis: Prof^o Dr^o Luis Paulo Leopoldo Mercado (orientador) e Douglas Vieira de Almeida (orientando)

2. Descrição dos Dados

São dados a serem coletados somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas (CEP-UFAL); questionários estruturados e semiestruturados aplicados aos docentes e os dados a partir das entrevistas com os coordenadores. O início da coleta de dados desta pesquisa só se dará após a aprovação do CEP/UFAL. A fase de coleta de dados está prevista para os meses de abril a julho de 2020 e poderá sofrer atraso de 30 a 60 dias dependendo do término das restrições de funcionamento presencial das IES envolvidas.

Os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para o projeto vinculado. Para dúvidas de aspecto ético, pode ser contactado o Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL (CEP/UFAL): Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária. Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs - E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com.

3. Declaração dos Pesquisadores

Os pesquisadores envolvidos no projeto se comprometem a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos arquivos do **local do banco ou instituição de coleta**, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam a Resolução 466/12, e suas complementares, do Conselho Nacional de Saúde.

Declaramos entender que a integridade das informações e a garantia da confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas estão sob nossa responsabilidade. Também declaramos que não repassaremos os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, a pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa.

Os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para este projeto. Todo e qualquer outro uso que venha a ser planejado, será objeto de novo projeto de pesquisa, que será submetido à apreciação do CEP-UFAL.

Anexo B - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa na UFAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: METODOLOGIAS ATIVAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE DIREITO DE ALAGOAS

Pesquisador: DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 29895320.0.0000.5013

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

Patrocinador Principal: Universidade Federal de Alagoas

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.964.804

Apresentação do Projeto:

Informações retiradas do documento Informações Básicas do Projeto (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1508736.pdf), postado em 29/03/2020.

INTRODUÇÃO

A sala de aula é um espaço de constantes desafios, sobretudo para quem atua no ensino superior, pois, em sua maioria, os professores que lecionam na graduação são bacharéis e diferente do licenciado, geralmente não passaram por uma formação pedagógica. Sem uma base teórica e epistemológica na área de educação, o professor conduz seu fazer, geralmente, de forma intuitiva, reproduzindo as aulas tradicionais que teve de seus professores nos tempos de escola e da graduação e essa prática não tem sido suficiente. Ao contrário: num mundo em que as mudanças acontecem com fugaz celeridade, atuar no campo da educação é um desafio a cada dia maior, exigindo de seus atores uma ressignificação constante de seu pensar e de seu fazer.

Nesse sentido, o mundo contemporâneo exige que o professor incentive o aluno a assumir uma postura ativa em relação à busca pelo conhecimento e seu processo de formação profissional. Isto é uma verdadeira quebra de paradigmas, pois, sob a lógica do viés tradicional de ensino, o professor não só está no centro do processo, mas conduz suas aulas de forma unidirecional e vertical, pressupondo uma relação de hierarquia entre ele e seus alunos, que, nessa ótica, assumem um papel subalterno.

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.964.804

Atualmente, os conflitos e os desafios de uma sociedade contraditória e em crise exigem que o aluno assuma um papel protagonista no processo de ensino, que vivencie experiências pedagógicas que o preparem para o exercício da cidadania e da participação em sociedade, trazendo respostas, apontando caminhos, permitindo o novo. É preciso que o professor não só repasse conteúdos, mas faça da sala de aula um espaço transformador, que desperte no aluno suas habilidades e competências. Foi-se o tempo em que ensinar se resume a repassar um conteúdo e aprender é meramente reproduzir esse conteúdo.

Em se tratando, particularmente, do processo de ensino e aprendizagem, vemos a importância de formarmos profissionais, independente da área, capazes de contribuir com o desenvolvimento humano e social, e agregar valores científicos ao contexto social, passando, assim, a construir uma sociedade com indivíduos críticos, capazes de repensar os paradigmas e que tenham a habilidade de atuar como agentes de transformação. Pretende-se, ainda, encontrar, a partir desta pesquisa, meios que possibilitem e facilitem a utilização das metodologias ativas em sala de aula. A partir dos dados coletados na análise das propostas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Direito, nos conteúdos curriculares, previsão de metodologias ativas nos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Direito, nas utilizações dessas metodologias pelos professores etc. Investigaremos a utilização dessas metodologias e quais pontos a serem melhorados para uma boa qualidade do ensino e da formação profissional e humana com o uso destas metodologias nos cursos de Direito.

Ao tratarmos de metodologias ativas, buscaremos nos aprofundar em seus reais benefícios para o processo de ensino e aprendizagem dos bacharéis em Direito, pois estas metodologias despertam nos alunos sua efetiva participação na construção do conhecimento, gerando autonomia e os colocando como centro do processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que o professor se torne um mediador nesse processo. A partir dessas ressignificações e mudanças que as instituições de ensino superior (IES) vêm passando, percebemos a importância de pesquisar essa temática, apontando as possíveis melhorias que novas metodologias estão trazendo para o ambiente universitário, principalmente no ensino superior, nos cursos de Direito.

A partir dessas preocupações chegamos ao tema a ser trabalhado, no qual investigaremos o papel das metodologias ativas como prática pedagógica nos cursos de Direito de Alagoas. A escolha do tema surgiu ao dialogar com colegas de profissão que falam da má-qualificação docente dos profissionais de Direito e, a partir dessa reflexão, surgiram indagações quanto ao uso das metodologias ativas no ensino superior, pois alguns pontos como o investimento das IES nesta área são escassos e, muitas vezes, estas cobram que o professor trabalhe com as mesmas sem dar

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.964.804

nenhum suporte pedagógico e tecnológico Ademais, diante, precipuamente, das TIC, que colocam o ser humano, independentemente da idade, em contínuo contato com diversas fontes de informação, numa dinâmica que escapa à lógica de outrora, em que tempo e espaço se relativizam, e o campo se torna desconhecido, a aventura da descoberta e, não raras vezes, até mesmo o impossível, é preciso que o professor reveja sua metodologia em sala de aula, pois, do contrário, poderá ele passar uma linguagem para os alunos de hoje, que não condiz com a realidade dos mesmos.

Nesse sentido, é preciso que o professor esteja aberto ao novo e a novas possibilidades e caminhos, e que passe a usufruir das TIC, construindo uma ponte entre ele e seus alunos e entre estes e o futuro. É preciso que o professor ouse, quebre paradigmas, saia do centro e permita, mais do que isso, incentive o aluno a assumir uma postura protagonista e ativa e ocupe seu lugar na sala de aula e, conseqüentemente, na vida. É nesse contexto de mudanças paradigmáticas e de inovações tecnológicas, que surgem as metodologias ativas, dentre elas, a sala de aula invertida (SAI), o ensino híbrido, a aprendizagem baseada em problemas (ABP), a aprendizagem baseada em games etc. Para uma verdadeira mudança no processo de ensino, é necessário que o fazer docente não se restrinja ao uso das TIC, pois a mudança e a inovação estão no próprio método de ensino, nos princípios e concepções que orientam a atuação do professor e sua relação com seus alunos. Para Camargo e Daros (2018, p. 11) de nada adianta levar tecnologias modernas para sala de aula e manter uma postura tradicional, unidirecional e autocrática, pois enquanto existir o modelo tradicional de ensino, baseado unicamente no ensino do conteúdo do livro didático e em exercícios de fixação, que ainda acontece em quase todas as classes do mundo, alunos e professores desmotivados para o aprendizado continuarão sendo gerados.

A partir desses pressupostos, entramos na seara do ensino jurídico, partindo para a melhoria na aplicação das metodologias voltadas para os cursos de Direito, novas formas de ensinar, de pensar, de pôr em prática tudo que há de novo, procurando atender as mudanças que a sociedade vem passando. A distância da teoria da prática no ambiente educacional dos cursos superiores no Brasil no que diz respeito à práxis pedagógica é uma realidade que afeta a qualidade do ensino de diversas formas. Isso se deve a fatores de ordem normativa, políticos e até mesmo institucionais, como a falta de investimentos IES públicas, a mercantilização do ensino superior privado e a precária formação docente (FÁVERO, 1980).

A docência não pode ser reduzida à reprodução de saberes prontos, mas deve, também, desenvolver, ressignificar e produzir novos conhecimentos, bem como despertar, nos novos

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.964.804

profissionais, sensibilidade e responsabilidade social. O professor tem um papel fundamental na construção de indivíduos críticos e conscientes de seu papel social. É o que afirma Freire (2018) quando explica que a educação deve cumprir sua função libertadora, cabendo ao professor mediar com os sujeitos cognoscentes uma mudança real na realidade opressora que os cercam, de caráter domesticador. Em se tratando dos professores do curso de Direito, constatamos a necessidade de uma formação pedagógica para esse profissional, que possui enorme deficiência para atuação na docência, uma vez que nem o bacharelado e nem a Pós-Graduação Stricto Sensu na área desenvolvem a base necessária para lecionar, conforme pesquisas de Prado (2015). A carência na formação pedagógica surge ante a ausência de formação em disciplinas pedagógicas essenciais, tais como Didática, Currículo, Psicologia da Aprendizagem, Avaliação etc., uma vez que o professor deve estar preparado para desenvolver, em sala de aula e fora dela, uma prática de ensino em sólidas bases pedagógicas, para que sua atuação não assuma um viés positivista. O professor tem um importante papel transformador, pois sua ação educativa deve reconhecer as contradições, lacunas e conflitos da realidade social para que o aluno seja capaz de se enxergar como sujeito histórico, alterando a realidade em que se insere.

A formação pedagógica para o professor bacharel é fundamental para que o mesmo aprenda as diversas possibilidades que poderá utilizar para favorecer uma aprendizagem ativa para os seus alunos. Por isso, vemos a importância da aplicação das metodologias ativas nos cursos de Direito, trazendo assim, diversas possibilidades de estratégias didáticas no ensino superior. As metodologias ativas são uma realidade no meio acadêmico, principalmente com a velocidade de informação nos dias atuais, buscando cada vez mais trazer o que há de novo e gerando desafios para o professor, desafiado diariamente com uma série de inovações na Academia. As metodologias ativas auxiliam o professor no processo de ensino e aprendizagem, gerando novas possibilidades de aprendizado, seja na sala de aula presencial, híbrida ou na virtual. A participação ativa do aluno é uma das premissas do construtivismo, possibilitando a construção de significados individuais a partir de conteúdos sociais (COLL, 2006).

O papel do professor mediador no processo de ensino e aprendizagem é fundamental no estímulo do novo, as metodologias ativas só surgem através do despertar para o novo e as TIC têm um papel importante nesse processo. Por isso, um estudo que identifique como as IES estão trabalhando tais metodologias pode ajudar a revelar a realidade acerca da atuação docente em sala de aula nos cursos jurídicos.

A relevância e contribuições desta pesquisa proposta estão na análise científica e de forma qualitativa, das contribuições que as metodologias ativas podem trazer para os alunos dos cursos

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.964.804

de Direito, e dessa forma prepará-los para os desafios da atualidade. Trata-se de uma pesquisa de interesse científico e social.

HIPÓTESE

A pesquisa se propõe a trazer respostas à problemática a partir do estudo in loco nas IES de Alagoas que possuem o curso de Direito. Assim, consideraremos as seguintes hipóteses:

- as metodologias ativas, dada a carência na formação pedagógica dos professores de Direito, ainda são pouco utilizadas nas IES analisadas no estado de Alagoas;
- nos deparemos com uma prática utilizada de metodologias ativas equivocada nos cursos de Direito, sem que haja uma preparação do professor para adotar estas metodologias de maneira correta, o que afeta negativamente o processo de ensino-aprendizagem;
- encontraremos ambientes precários ou não existentes para o uso das metodologias ativas nos cursos pesquisados;
- nos deparemos com uma aplicação adequada e profícua das metodologias ativas, alcançando os objetivos intencionados pelo professor e pelo PPC de Direito.

METODOLOGIA PROPOSTA

A pesquisa será realizada sob o prisma qualitativo, para compreender a contribuição que as metodologias ativas podem trazer para processo de ensino e aprendizagem para os alunos de Direito, identificando assim a eficácia destas metodologias ativas, verificando seus resultados e alcances, suas efetivas contribuições na formação do bacharel em Direito nas realidades estudadas. O enfoque qualitativo, de acordo com Sampieri et al (2013, p. 33) se guia por áreas ou temas significativos de pesquisa. No entanto, ao contrário da maioria dos estudos quantitativos, em que a clareza sobre as perguntas de pesquisa e as hipóteses devem vir antes da coleta e da análise dos dados, nos estudos qualitativos é possível desenvolver perguntas e hipóteses antes, durante e depois da coleta e da análise dos dados. Enfoque qualitativo utiliza a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação.

Com base em Sampieri et al (2013), Creswell (2014), Weller e Pfaff (2013), a base metodológica desta pesquisa funda-se em uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo em vista a necessidade de compreender a contribuição que as metodologias ativas podem trazer para os bacharéis em direito, em IES de Alagoas. Bicudo e Sposito (1994) defendem a pesquisa qualitativa em educação, tendo em vista sua vasta contribuição ao avanço do conhecimento nesse campo, e este método

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.964.804

permite que compreendamos melhor os "processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais, e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas" (WELLER e PFAFF, 2013, p. 34).

A pesquisa qualitativa é desenvolvida no ambiente natural do objeto de estudo, sendo o pesquisador o seu instrumento central. Desta maneira, pressupõe um contato direto e contínuo entre o pesquisador e o ambiente do objeto de estudo, bem como a situação estudada (LUDKE e ANDRÉ, 2003). Já Günther (2006, p. 202) afirma que "[...] o caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa" de caráter qualitativo. Isto posto, torna-se essencial uma análise e compreensão da avaliação do processo de ensino e aprendizagem nos cursos de Direito selecionados para a pesquisa. Além disto, estes dados precisam ser qualificados, uma vez que se trata da análise das relações que contém elevado grau de subjetividade.

Trabalharemos com a abordagem do estudo de caso, por ser mais adequada a esta pesquisa, que será desenvolvida com base em ambientes ou contextos que trabalhem como as metodologias ativas e o ensino jurídico.

Será um estudo de quatro casos, no qual se baseará na forma de como as metodologias ativas estão sendo utilizadas nas Faculdades de Direito, de Alagoas, ou seja, partiremos da pesquisa de coleta de dados de alguns ambientes para analisar e interpretar os dados coletados, para então compreender os fenômenos observados, nos permitindo um maior aprofundamento sobre os conhecimentos dos quatro cursos pesquisados.

O estudo de caso, de acordo com Creswell (2014, p. 86-87): [...] é uma abordagem qualitativa na qual o investigador explora um sistema delimitado contemporâneo da vida real (um caso) ou múltiplos sistemas delimitados (casos) ao longo do tempo, por meio da coleta de dados detalhada em profundidade envolvendo múltiplas fontes de informação (p. ex., observações, entrevistas, material audiovisual e documentos e relatórios) e relata uma descrição do caso e temas do caso. A unidade de análise no estudo de caso pode ser múltiplos casos (um estudo plurilocal) ou um único caso (um estudo intralocal). A importância desta pesquisa está em buscar a partir de casos selecionados, situações que tentam elucidar o objetivo proposto, fornecendo informações que possam subsidiar toda uma comunidade acadêmica.

METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados será feita com base em pesquisa bibliográfica, documental e de campo,

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.964.804

acercados conceitos mais atuais das metodologias ativas, e as diversas formas pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem para uma melhor análise da aplicação dessas metodologias nas IES.

Além do uso de fontes bibliográficas e documentais, utilizaremos fontes diretas através do estudo de campo, coletando dados e informações diretamente em contato com os cursos escolhidos, realizando uma análise descritiva e analítica das respostas que serão encontradas com o preenchimento de questionários estruturados e semiestruturados e as entrevistas, presencialmente nas IES, verificando a comprovação ou não das hipóteses. Esses dados serão coletados com coordenadores e professores dos cursos de Direito selecionados. Para as coordenações dos cursos, serão realizadas entrevistas, para entender se é feita formação continuada para os professores e se nessas formações são tratadas as metodologias ativas. Os dados coletados, serão analisados através do método da análise de conteúdo com base em Bardin (2016, p. 48), que é: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção-recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. Ela serve perfeitamente as pesquisas educacionais, pois busca ultrapassar a interpretação superficial, a aparência da realidade de uma mensagem ou de um dado conhecimento, o que é útil à construção do conhecimento científico e pode ser conceituado, de forma mais geral, como um conjunto de técnicas para a compreensão de mensagens, que utiliza um procedimento específico de investigação, que segue uma série de procedimentos pré-definidos (CAPPELLE et al, 2003).

A análise de conteúdos é uma forma de interpretar mensagens seguindo um procedimento racional que permita qualquer pessoa compreender o real significado de um dado conteúdo. Diante das várias incertezas nas mensagens dos homens, esta técnica busca enriquecer a leitura dessas mensagens, que passam a ser analisadas levando-se em considerações elementos referentes ao interlocutor, seu estado e o contexto o qual está inserido. Ela estará focada na descoberta das intenções reais muitas vezes escondidas nas mensagens, dos elementos de significação que podem ajudar na percepção e compreensão de fatos que não poderiam ser vistos em um primeiro momento, mas que estão na mensagem, prontos para serem descobertos. Por isso a análise de conteúdos ela servirá a uma série de objetivos na presente pesquisa, como, por exemplo, para a compreensão de entrevistas.

Uma vez que a pesquisa possui natureza qualitativa, as categorias da mensagem poderão vir à tona ao longo da realização do estudo, denotando-se a importância deste método para a análise

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900

UF: AL **Município:** MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.964.804

dos dados oriundos das comunicações.

A partir de Bardin (2016), partiremos para a análise das categorias definidas com base no objetivo da pesquisa, que é verificar as contribuições das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, para os alunos dos cursos de Direito: metodologias ativas, ensino jurídico e processo de ensino e aprendizagem.

Por meio desta pesquisa, a pretensão é contribuir através de um estudo crítico das condições reais e fáticas em que os alunos estão tendo acesso as metodologias ativas nos cursos de Direito das IES e quais as contribuições que a sua aplicação podem trazer em sua formação.

DESFECHO PRIMÁRIO

Com a nossa pesquisa será possível perceber as contribuições que as metodologias ativas trazem no processo de ensino e aprendizagem para os alunos de Direito e a importância da formação continuada para os professores aplicarem essas metodologias.

DESFECHO SECUNDÁRIO

Poderemos encontrar práticas pedagógicas que envolvam as TIC, sendo aplicadas de forma equivocada

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com os pesquisadores:

OBJETIVO PRIMÁRIO

Investigar a aplicação e contribuições das metodologias ativas na formação de bacharéis em Direito no estado de Alagoas.

OBJETIVO SECUNDÁRIO

- Caracterizar metodologias ativas e suas possibilidades no ensino superior;
- Analisar a perspectiva das metodologias ativas no contexto das DCN do curso de Direito;
- Analisar a concretização e contribuição das metodologias ativas, na formação dos bacharéis em Direito;

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.964.804

• Verificar as contribuições que as metodologias ativas trazem para o processo de ensino e aprendizagem na formação do bacharel em Direito.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o pesquisador:

RISCOS

Os riscos que este estudo pode designar à sua saúde física e/ou mental são os seguintes: possibilidade de quebra de sigilo; incômodo de tempo para responder o questionário e/ou constrangimento em responder as perguntas. Para tornar mínimo o risco citado, será permitido ao participante escolher o momento ideal para responder ao questionário. O participante terá todo o direito de recusar-se a responder qualquer pergunta que considere constrangedora. Os dados coletados para a pesquisa são de caráter sigiloso e os participantes serão codificados (P1, P2, P3, e assim por diante);

BENEFÍCIOS

Os benefícios que se espera, são: contribuir com o avanço do conhecimento na área de Educação, especificamente acerca do ensino jurídico; favorecer à comunidade científica um melhor visão sobre a realidade nos cursos de Formação de professores do Direito e com isso propiciar que mais e melhores práticas de formação de professores possa ser propagadas;

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- Pesquisa de mestrado; qualitativa;
- Questionários on line e entrevistas presenciais;
- 24 participantes: 4 coordenadores de curso e 20 professores de 4 instituições de ensino do Estado de Alagoas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os documentos listados abaixo:

1- Informações Básicas do Projeto (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1508736.pdf, de 29/03/2020)

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.964.804

- 2- Outros (Carta_resposta_ao_CEP.pdf, de 29/03/2020)
- 3- TCLE (4_TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf, de 29/03/2020)
- 4 - Projeto Detalhado / Brochura Investigador (2_PROJETO_FINALIZADO_INSERTADO_NA_PLATAFORMA_BRASIL.pdf, de 29/03/2020)
- 5- Cronograma (3_CRONOGRAMA.pdf, de 29/03/2020)
- 6- Declaração de Instituição e Infraestrutura (DECLARACAO_IES_UNIT_UNEAL_UFAL_CESMAC.pdf, de 11/03/2020)
- 7- Declaração de Pesquisadores (6_DECLARACAO_DE_CUMPRIMENTO_DAS_NORMAS.pdf, de 14/02/2020)
- 8- Orçamento (5_ORCAMENTO.pdf, de 14/02/2020)
- 9- Folha de Rosto (1_FOLHA_DE_ROSTO_PARA_PESQUISA_ENVOLVENDO_SERES_HUMANOS.pdf, de 13/02/2020)

Recomendações:

Informamos que, em virtude do atual cenário devido à pandemia da COVID-19, o pesquisador deve se comprometer a modificar seu cronograma para realizar a pesquisa em campo apenas quando possível, respeitando os decretos sobre a pandemia Decretos Estaduais nº 69.529 e 69.530, ambos de 18 de março de 2020 e o Decreto Estadual Nº 69.541, de 19 de março de 2020.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Informações retiradas do documento Outros – Carta Resposta (Carta_resposta_ao_CEP.pdf), postado em 29/03/2020.

RECOMENDAÇÃO: Incluir no TCLE a importância e o papel do Comitê de Ética em Pesquisa e Ensino da UFAL. Texto sugerido: "Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa,

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.964.804

você pode contatar Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214- 1041. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares)".

RESPOSTA: Foi incluído no TCLE, na página 2/4 e no projeto completo na página 45, o seguinte texto: Salientamos a importância da atuação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), para o desenvolvimento desta pesquisa, principalmente por estabelecer regras na relação da pesquisa com a sociedade e por estimular ao aluno a manter a ética em pesquisa desde a academia, fundamentação importante para fazer valer o respeito por todos os que estão envolvidos na pesquisa, protegendo-os e, sobretudo, para evitar possíveis comportamentos abusivos. E no TCLE, na página 3/4 e no projeto completo na página 46, o seguinte texto: Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214- 1041. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares).

ANÁLISE: Recomendação atendida

RECOMENDAÇÃO: Informamos que, em virtude do atual cenário devido à pandemia da COVID-19, o pesquisador deve se comprometer a modificar seu cronograma para realizar a pesquisa em campo apenas quando possível, respeitando os decretos sobre a pandemia Decretos Estaduais nº 69.529 e 69.530, ambos de 18 de março de 2020 e o Decreto Estadual Nº 69.541, de 19 de março de 2020.

RESPOSTA: Na página 27 do projeto completo e no arquivo cronograma inserido na plataforma Brasil, foi inserido o seguinte texto: O início da coleta de dados desta pesquisa só se dará após a aprovação do CEP/UFAL. A fase de coleta de dados está prevista para os meses de abril a julho de 2020 e poderá sofrer atraso de 30 a 60 dias dependendo do término das restrições de funcionamento presencial das IES envolvidas. As demais atividades estão dentro do cronograma previsto. Achamos por bem, também, inserirmos o seguinte texto no TCLE, na página 1/4 e na

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.964.804

página 44 do projeto completo : A coleta de dados começará em abril de 2020 e terminará em julho deste mesmo ano (em virtude do atual cenário devido à pandemia da COVID-19, nós pesquisadores, nos comprometemos a modificar o cronograma para realizar a pesquisa em campo apenas quando possível, respeitando os decretos sobre a pandemia Decretos Estaduais nº 69.529 e 69.530, ambos de 18 de março de 2020 e o Decreto Estadual Nº 69.541, de 19 de março de 2020).

ANÁLISE: Recomendação atendida

PENDÊNCIAS

1 - Incluir critérios para a interrupção da pesquisa; e como será feita a divulgação dos resultados:

Resposta: No TCLE inserimos o seguinte texto, na página 1/4 e 45 do projeto completo: Este estudo poderá ser interrompido a qualquer momento pelo pesquisador por questões de segurança. E na página 24 do projeto de pesquisa foi editado o seguinte parágrafo: Para concretização desta pesquisa, é imprescindível um trabalho de campo a partir da realidade dos cursos de Direito selecionados, analisando a aplicabilidade das metodologias ativas. Para tanto, serão realizadas várias visitas in loco, buscando informações inerentes ao respectivo curso, em contato direto com o público alvo nossa pesquisa. Salientamos que a pesquisa poderá ser interrompida a qualquer momento pelo pesquisador por questões de segurança e fatores não previstos, como as que envolvam saúde pública e funcionamento das IES envolvidas.

ANÁLISE: Pendência atendida

2 - Incluir e como será feita a divulgação dos resultados da pesquisa para os participantes, detalhar como será essa divulgação na Declaração de Compromisso de Publicização dos dados.

Resposta: Foi inserido no projeto completo, na página 48, o TERMO DE COMPROMISSO NA UTILIZAÇÃO DOS DADOS, DIVULGAÇÃO E PUBLICAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA – TCUD, incluindo todas as informações a respeito da divulgação dos resultados e divulgação. Além de já estarem inseridos em documento a parte na plataforma Brasil (DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DA NORMAS) e ainda na página 25 do projeto completo acrescentamos o seguinte texto: O resultado dessa pesquisa será encaminhado para o e-mail dos participantes, assim como será entregue uma cópia da dissertação para cada gestor das IES pesquisadas. Os dados da pesquisa serão armazenados em banco de dados dos pesquisadores e ficarão disponíveis por cinco anos e depois serão destruídos e na página 38 do questionário também inserimos.

ANÁLISE: Pendência atendida

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.964.804

3 - Na página 24 está escrito "Triangularemos os dados, através das entrevistas com os coordenadores dos quatro cursos, dos questionários online com os alunos e dos questionários dos professores". Caso sejam realizados questionários com os alunos, solicita-se a apresentação do questionário aplicado aos alunos, assim como o TCLE dos mesmos. Caso seja o mesmo TCLE apresentado aos coordenadores e professores, explicitar isso no documento.

Resposta: Não serão realizados questionários com os alunos, foi um erro ter deixado e já corrigimos da seguinte forma: A triangulação dos dados se dará a partir das entrevistas com os coordenadores dos quatro cursos, dos questionários respondidos pelos professores e do referencial teórico utilizado para a análise dos dados. Por isso a importância de utilização do método da triangulação de dados, por combinar diferentes métodos de coleta de dados, dentre eles, questionários e entrevistas semiestruturadas e estruturadas, e tentando relatar da melhor forma possível cada informação coletada e se necessário for, iremos observar aulas dos professores que utilizam metodologias ativas.

ANÁLISE: Pendência atendida

4 - No APÊNDICE 2 (QUESTIONÁRIO ONLINE), o quinto parágrafo diz: "Assumimos o compromisso ético de não divulgarmos os nomes dos(as) professores(as) que participarem desta pesquisa o(a) convidamos para participar como sujeito dessa pesquisa. EM ANEXO, SEGUE O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (destaque nosso) no qual nos comprometemos em não identificar os sujeitos que responderem às questões da pesquisa, sem colocá-los em qualquer situação de risco ou constrangimento.". Nesse caso, solicita-se que o pesquisador insira informações para participante com esclarecimentos de como o mesmo irá guardar cópia do TCLE, uma vez que foi enviado em mídia digital.

Resposta: Foram modificados a forma de aplicação do questionário e outros dados de coletas, o questionário e os outros documentos serão realizados de forma presencial. A assinatura do TCLE será recolhida presencialmente pelo autor da pesquisa e foi inserida nas páginas 24 e 25 o seguinte texto: Tanto o TCLE, quanto o TCUD, as entrevistas, os questionários e todos os dados que precisarão serem coletados, serão de forma presencial, agendado previamente pelo pesquisador com os participantes da pesquisa. "O resultado dessa pesquisa será encaminhado para o e-mail dos participantes, assim como será entregue uma cópia da dissertação para cada gestor das IES pesquisadas. Os dados da pesquisa serão armazenados em banco de dados dos pesquisadores e ficarão disponíveis por cinco anos e depois serão destruídos.

ANÁLISE: Pendência atendida

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.964.804

5 - No projeto os pesquisadores relatam que "O TCLE deve ser coletado presencialmente." Retirar esse parágrafo ou deixar claro no projeto em que momento, onde e como será lido o TCLE pelo pesquisador e coletada a assinatura do participante. Se terá acesso pessoal, por que não coletar a assinatura pessoalmente? Esclarecer.

Resposta: A assinatura do TCLE será recolhida presencialmente pelo autor da pesquisa e foi inserida nas páginas 24 e 25 o seguinte texto: Tanto o TCLE, quanto o TCUD, as entrevistas, os questionários e todos os dados que precisarão serem coletados, serão de forma presencial, agendado previamente pelo pesquisador com os participantes da pesquisa.

ANÁLISE: Pendência atendida

6 - Não são apresentados em nenhum documento quais os critérios para a interrupção da pesquisa. Solicita-se incluir essa informação no projeto principal, nas informações básicas do projeto e no TCLE.

Resposta: Foi inserido na página 24 do projeto completo o seguinte texto: Para concretização desta pesquisa, é imprescindível um trabalho de campo a partir da realidade dos cursos de Direito selecionados, analisando a aplicabilidade das metodologias ativas. Para tanto, serão realizadas várias visitas in loco, buscando informações inerentes ao respectivo curso, em contato direto com o público alvo nossa pesquisa. Salientamos que a pesquisa poderá ser interrompida a qualquer momento pelo pesquisador por questões de segurança e fatores não previstos, como as que envolvam saúde pública e funcionamento das IES envolvidas. Na página 2/4 do TCLE também foi inserido e na página 45 do projeto completo.

ANÁLISE: Pendência atendida

7 - Incluir a possibilidade de quebra de sigilo como um dos riscos da pesquisa.

Resposta: Foi inserido na plataforma Brasil e no TCLE, na página 1/4 o seguinte texto: Os riscos que este estudo pode designar à sua saúde física e/ou mental são os seguintes: possibilidade de quebra de sigilo; incômodo de tempo para responder o questionário e/ou constrangimento em responder as perguntas. Para tornar mínimo o risco citado, será permitido ao participante escolher o momento ideal para responder ao questionário. O participante terá todo o direito de recusar-se a responder qualquer pergunta que considere constrangedora. Os dados coletados para a pesquisa são de caráter sigiloso e os participantes serão codificados (P1, P2, P3, e assim por diante), bem como na página 44 do projeto completo.

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.964.804

ANÁLISE: Pendência atendida

8 – No TCLE (Documento 4 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.pdf, postado em 12/03/2020: Onde está escrito: “Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo” solicita-se incluir como o participante terá acesso ao resultado final; Adequar como no projeto de pesquisa Incluir a possibilidade de quebra de sigilo como um dos riscos da pesquisa; Incluir os critérios para a interrupção da pesquisa.

• Resposta: O texto foi modificado na página 2/4 para o seguinte: Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo, o resultado dessa pesquisa será encaminhado para o e-mail dos participantes, assim como será entregue uma cópia da dissertação para cada gestor. Quanto a quebra de sigilo foi inserido no TCLE na página 1/4 o seguinte: Os riscos que este estudo pode designar à sua saúde física e/ou mental são os seguintes: possibilidade de quebra de sigilo; incômodo de tempo para responder o questionário e/ou constrangimento em responder as perguntas. Para tornar mínimo o risco citado, será permitido ao participante escolher o momento ideal para responder ao questionário. E por fim foi inserido na página 2/4 quanto aos critérios de interrupção da pesquisa, o seguinte texto: Este estudo poderá ser interrompido a qualquer momento pelo pesquisador por questões de segurança e fatores não previstos, como as que envolvam saúde pública e funcionamento das IES envolvidas.

ANÁLISE: Pendência atendida

9 - Incluir um parágrafo no TCLE falando sobre a importância da atuação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Resposta: Na página 2/4 foi inserido o seguinte texto: Salientamos a importância da atuação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), para o desenvolvimento desta pesquisa, principalmente por estabelecer regras na relação da pesquisa com a sociedade e por estimular ao aluno a manter a ética em pesquisa desde a academia, fundamentação importante para fazer valer o respeito por todos os que estão envolvidos na pesquisa, protegendo-os e, sobretudo, para evitar possíveis comportamentos abusivos. Além do texto: Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214- 1041. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.964.804

para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares), na página 3/4.

ANÁLISE: Pendência atendida

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S^a. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS**



Continuação do Parecer: 3.964.804

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1508736.pdf	29/03/2020 17:22:25		Aceito
Outros	Carta_resposta_ao_CEP.pdf	29/03/2020 17:21:14	DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	4_TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	29/03/2020 17:20:16	DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	2_PROJETO_FINALIZADO_INSERTO_NA_PLATAFORMA_BRASIL.pdf	29/03/2020 17:20:02	DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA	Aceito
Cronograma	3_CRONOGRAMA.pdf	29/03/2020 16:07:21	DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_IES_UNIT_UNEAL_UF_AL_CESMAC.pdf	11/03/2020 17:58:33	DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	6_DECLARACAO_DE_CUMPRIMENTO_DAS_NORMAS.pdf	14/02/2020 18:45:30	DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA	Aceito
Orçamento	5_ORCAMENTO.pdf	14/02/2020 18:22:01	DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	1_FOLHA_DE_ROSTO_PARA_PESQUISA_ENVOLVENDO_SERES_HUMANO S.pdf	13/02/2020 15:18:43	DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 10 de Abril de 2020

**Assinado por:
Luciana Santana
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com