



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A PERCEPÇÃO DO ALUNO NO CURSO DE DIREITO EM RELAÇÃO AO BOM
PROFESSOR**

LAUREN PONS DA SILVA POSSOBON

CASCADEL/PR

2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A PERCEPÇÃO DO ALUNO NO CURSO DE DIREITO EM RELAÇÃO AO BOM
PROFESSOR**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – nível de Mestrado. Linha de Pesquisa: Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Célia Barradas Correia Bastos

CASCAVEL/PR
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P889p

Possobon, Lauren Pons da Silva

A percepção do aluno no curso de direito em relação ao bom professor. / Lauren Pons da Silva Possobon.— Cascavel, 2015.

142 p.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Carmen Célia Barradas Correia Bastos
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

1. Educação superior. 2. Curso de direito. 3. Ensino jurídico. 4. Docência universitária. 5. Professor. I. Bastos, Carmen Célia Barradas Correia. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21.ed. 378

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

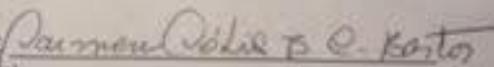
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A PERCEPÇÃO DO ALUNO NO CURSO DE DIREITO EM
RELAÇÃO AO BOM PROFESSOR

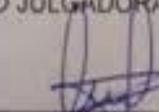
Autora: Lauren Pons da Silva Possobon

Orientador: Carmen Célia Barradas Correia Bastos

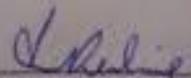
Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Lauren Pons da Silva Possobon, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Campus de Cascavel, para obtenção do título de Mestra em Educação
Data: 08/12/2015

Assinatura: 
(orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:



Graziela Glust Pachane (UFTM)



Tânia Maria Rechia Schroeder (UNIOESTE)

À minha mãe, **Carmen Lucia Pons da Silva** (*in memoriam*), que na minha visão infantil foi inspiração na arte docente; amada por seus alunos que na tenra idade, 4-5 anos, admiravam-na na esperança de um mundo mais humano e amoroso nas salas da pré-escola da periferia da cidade de Pelotas/RS; pessoa que sempre soube que eu percorreria o trilhar docente procurando, um dia, me construir professora.

À minha eterna **Vó Alda** (*in memoriam*), segunda mãe, ser humano batalhador que muito me amparou quando precisei e da qual sinto profunda saudade.

Ao meu companheiro **Adriano Luiz Possobon**, que me descobre cada dia mais, permitindo que eu o descubra e admire, além de compartilhar o sonho por um mundo mais igualitário e justo.

Aos meus queridos filhos: **Lucas, Mariana e Carolina**, que ainda não compreendem o motivo de tanto estudo... Um dia (logo) entenderão!

AGRADECIMENTOS

À querida orientadora Profa. Dra. **Carmen Célia Barradas Correa Bastos**, ser humano ímpar, pessoa generosa, no mais amplo sentido do termo, que com paciência me guiou pelo caminho do conhecimento da educação superior, me fazendo crescer e refletir por meio das lições transmitidas; pelas conversas, pela amizade e, principalmente, por ser exemplo na arte do ser docente, na certeza de que seus ensinamentos perdurarão...

À Profa. Dra. **Tânia Maria Recchia Schoeder**, por ter acreditado neste trabalho quando ele ainda estava sendo gerado, pelas ricas contribuições e por instigar em mim a curiosidade por "estas coisas do imaginário", tema em que ainda irei aprofundar meus estudos.

À Profa. Dra. **Graziela Giusti Pachane**, que muito me honrou ao aceitar participar deste estudo, enriquecendo-o com suas criteriosas contribuições e me auxiliando no caminhar da metáfora em torno do arco-íris.

À amiga, irmã de coração, **Sílvia Renata Machado Coelho**, pelas palavras de incentivo quando o cansaço batia e pelos cuidados das minhas meninas quando o tempo já era curto e os prazos se aproximavam.

Aos colegas do mestrado: **Cristiane Mara Rajewski**, **Daniel Zampieri Loureiro**, **Marcelo Erdmann Bulla** e **Talita Recchia Vasconcellos da Rosa**, que quando solicitados prontamente auxiliaram com críticas e sugestões na fase do pré-teste dos questionários, compartilhando anseios e interessando-se pelo estudo quando este estava ainda no começo. Também ao amigo **Rafael Barradas Correia Castro Bastos**, que por meio da leitura atenta do questionário auxiliou no "olhar" do instrumento objetivamente.

Aos alunos das três IES participantes que dispensaram seu tempo para responder os questionários, expondo suas vivências universitárias em torno do bom professor do curso de direito.

À **Sandra Maria Gausmann Koerich**, competente assistente do Mestrado em Educação/PPGE da UNIOESTE, *campus* de Cascavel, pelas palavras de incentivo e por todo o apoio dispensado a mim durante essa travessia acadêmica.

À **Maricélia Nunes dos Santos**, que revisou este trabalho com extrema maestria, colocando-o criteriosamente nas normas e no formato final que se encontra.

À **Fundação Araucária/SETI**, pela bolsa auxílio concedida durante 07 meses desta trajetória.

Em especial, aos **alunos do 5º A matutino, turma 2014, do curso de direito da Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas de Cascavel – UNIVEL –**, por me aceitarem como professora na disciplina de Ética Geral e Profissional e por terem me dado a honra de representá-los como nome de turma, pelo carinho e por confiarem na minha pessoa e em meu trabalho, além de terem oferecido importantes contribuições ao estudo, antes mesmo do seu início. De igual forma, aos **alunos do 5º A noturno, turma 2014, do curso de direito da Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas de Cascavel – UNIVEL –**, por também me permitirem trabalhar com eles a disciplina acima, pelas conversas em torno do bom professor, pelo convite para ser sua patronesse. Este estudo pode não ter sido proveitoso diretamente a vocês, nas cadeiras discentes da graduação em direito, mas quem sabe será – em um futuro próximo – para seus descendentes e amigos. Todas as conversas, suas vivências e impressões em relação ao bom e ao mau docente aqui estão. Vocês frutificaram este estudo.

Muito Obrigada!!!

"A busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim **VIDA**, aqui e agora. E é esta vida que precisa ser resgatada."

Madalena Freire

O Arco-íris

Cristina Rossetti
(trad. de Helena Pinto Vieira)

Navegam botes nos rios,
navios andam no mar,
mas que é mais belo que as nuvens
que se transformam no ar?

Vejo pontes sobre os rios,
belas esteiras de aço;
mas que ponte mais bonita
você conhece, no espaço?

Sete cores reunidas
formando bonito véu,
um arco misterioso
que serve de ponte ao céu.

É uma estrada colorida
que aparece, de repente,
levando, da terra ao céu,
tudo que nossa alma sente!...

O arco-íris é um dos mais belos fenômenos naturais, sendo facilmente observável. Cercado de misticismo, fato é que não há quem não ceda a sua beleza, nem quem não conheça a lenda, fruto da cultura e tradição europeia, de que no fim de uma de suas pontas se encontra um pote de ouro à mercê de quem conseguir ir tão longe.

Existindo pote de ouro ou não, é certo que o arco-íris é encantador!

Este trabalho quer TRILHAR o arco-íris. Como ele, quer ser leve e colorido, trazer alegria pelo caminhar e transparência na forma de respostas às indagações produzidas, percorrer seu espectro de cores buscando desvelar uma das facetas do ensino jurídico: o ser professor no curso de Direito, e, vislumbrando o pote de ouro, existente em nossas imaginações, disseminar o conhecimento aqui produzido oferecendo novas cores aos cursos de Direito desta pátria.

POSSOBON, Lauren Pons da Silva. **A percepção do aluno no curso de direito em relação ao bom professor**. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

RESUMO

Conscientes de que as instituições de ensino são o lugar apto a gerar possibilidades de transformações sociais significativas, pois são capazes de contribuir para a criação de um ser mais humano e desenvolvido, é que sentimos a necessidade de investigar a figura do professor a partir do olhar do seu aluno. A presente pesquisa objetiva conhecer o que percebem os alunos do curso de Direito a partir da vivência pedagógica com os seus professores. O lócus deste estudo é o curso de Direito ofertado pelas três instituições de ensino superior privadas com sede na cidade de Cascavel/PR, caracterizando-se como o ambiente em que foram coletados os dados. A escolha por este curso se deve pela formação da pesquisadora, advogada, que outrora atuou como docente neste. Esta vivência acadêmica proporcionou inúmeros contatos com os alunos instigando o olhar para as situações que envolvem o docente jurídico, tais como este se relaciona com seu aluno e almeja a busca da aprendizagem em sala de aula e, também, devido ao reduzido número de pesquisas nacionais na área educacional jurídica que vislumbra a figura do professor. Para a pesquisa, a questão norteadora é: **quais são as características do bom professor do curso de Direito na visão de seu aluno?** No referencial teórico, realizamos um cotejo nas dimensões conceituais e ensinamentos de Pimenta e Anastasiou (2002), Zabalza (2004), Cunha (2005; 2007b), Tardif (2005), Veiga (2006) e Almeida (2012), além de outros autores que tratam da temática. Utilizamos uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, instrumentalizada a partir do estudo bibliográfico e de pesquisa de campo com aplicação de questionários semiestruturados, respondidos por 180 alunos matriculados nas séries finais dos cursos de Direito, no período de julho a setembro do ano de 2014. A pesquisa é, pois, qualitativa na perspectiva fenomenológica, uma vez que procuramos identificar, por meio das evidências convergentes que emergiram dos dados, as percepções dos alunos nas respostas aos questionamentos. Escolhemos o arco-íris como metáfora, pois nossa intenção é de "colorir" o curso de Direito, possibilitando um ambiente pedagógico mais leve e afastando a excessiva formalidade em torno dos temas jurídicos. A análise dos dados evidenciou que o bom professor para o aluno do curso de Direito deve, entre outros, articular os conteúdos com a realidade de forma interdisciplinar, formando cidadãos críticos, possuir conhecimento pedagógico, ser dinâmico e entusiasta, manter um bom relacionamento com os alunos dentro e fora do contexto escolar, ter formação acadêmica e deixar transparecer satisfação/amor em lecionar. Esperamos que, ao final deste e para além do arco-íris, o estudo venha a contribuir como norte para novas reflexões e, principalmente, para que o professor do curso de Direito repense sua prática pedagógica de modo a propiciar melhores condições de

ensino/aprendizagem aos discentes e estruturar uma das faces da prática docente no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior. Curso de Direito. Ensino Jurídico. Docência Universitária. Bom Professor.

POSSOBON, Lauren Pons da Silva. **The perception of the student on law school in relation to the good teacher**. 2015. 142 p. Dissertation (Master of Education) – Western Paraná State University, Cascavel, 2015. Advisor: Carmen Célia Barradas Correia Bastos.

ABSTRACT

Aware that the educational institutions are the place able to generate possibilities for significant social transformations, because they are able to contribute to the creation of a being more humane and developed, is that we felt the need to investigate the professor's image through the eyes of their students. This research aims to know what the students of law perceive from the pedagogical experience with their teachers. The locus of this study is the law course offered by three private higher education institutions based in the city of Cascavel / PR, being characterized as the environment in which the data were collected. The choice for the law school is due to the formation of the researcher, a lawyer, who had once worked as a teacher in this area. This academic experience has provided numerous contacts with students instigating to look at situations involving the juridical teacher, particularly on how the teachers relates with their students and crave the learning on classroom and, also, due to the small number of national surveys in the juridical education field that glimpse the teacher's image. To this research, the guiding question is: **what are the characteristics of the good teacher in the law school in the view of their students?** In the theoretical framework, we conducted a comparison on the conceptual dimensions and teachings of Pimenta and Anastasiou (2002), Zabalza (2004), Cunha (2005; 2007b), Tardif (2005), Veiga (2006) and Almeida (2012), among others authors that deal with the theme. We used a qualitative, exploratory and descriptive approach, manipulated from the literature study and field research with application of semi-structured questionnaires, answered by 180 students enrolled in the final years of law school, in the period from July to September of 2014. The research is, therefore, qualitative in the phenomenological perspective, once we seek to identify, through the converging evidence that had emerged from the data, the perceptions of the students in answers to the questions. We have chosen the rainbow as a metaphor, because our intention is to "colorize" the law school, enabling a lighter teaching environment and away from the excessive formality around the legal issues. The analysis of data showed that the good teacher for law school students must, among others, articulate, with an interdisciplinary approach, the content with the reality to form critical citizens, have pedagogical knowledge, be dynamic and enthusiastic, maintain a good relationship with the students inside and outside of school, have an academic training and must disclose satisfaction / love in teaching. We hope that by the end of this work and beyond the rainbow, the study will contribute as a way to new reflections and, mainly, for the teachers of law school rethink their practice providing better conditions of teaching / learning to their students, structuring one of the faces of teaching practice in Higher Education.

Keywords: Higher Education. Law School. Juridical Education. University Teaching.
Good teacher.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Discentes matriculados nos 4º e 5º anos do curso de Direito em julho de 2014 por número de participantes e percentual	60
Figura 2 – Faixa etária dos participantes por anos em cálculo percentual	61
Figura 3 – Sexo dos participantes	62
Figura 4 – Ano de ingresso no curso de Direito por número de participantes	62
Figura 5 – Semestre em que os participantes estavam matriculados à época da aplicação dos questionários em percentual de alunos	63
Figura 6 – Instituição em que os participantes cursaram o Ensino Médio	64
Figura 7 – Percentual da renda mensal familiar da amostra por salário mínimo nacional	64
Quadro 1 – Convergências dos aspectos objetivos: dimensão técnica/teórica	69

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PR	Estado do Paraná
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

OLHANDO PARA O HORIZONTE	18
1 EM BUSCA DO ARCO-ÍRIS	23
1.1 O CENÁRIO UNIVERSITÁRIO DA ATUALIDADE	23
1.1.1 O ensino jurídico e o curso de Direito no Brasil	27
1.2 CONCEPÇÕES DO SER DOCENTE NA UNIVERSIDADE	34
1.3 AS DIMENSÕES QUE CIRCUNDAM O TRABALHO DOCENTE	37
2 TRILHANDO O COLORIDO	43
2.1 O CAMINHO E O CAMINHAR	43
2.1.1 O encontro metodológico.....	44
2.1.2 A construção do instrumento de coleta de dados	46
2.1.3 As etapas percorridas.....	49
2.2 OS ENCONTROS DO PERCURSO	53
2.2.1 A dinâmica do colorido – colorindo os dados.....	53
2.2.2 Os sujeitos envolvidos	59
3 AS CORES DESVELADAS PELO CAMINHO	65
3.1 ASPECTOS OBJETIVOS	65
3.1.1 Verde: a dimensão interpessoal	66
3.1.2 Amarelo: a dimensão técnica/teórica.....	69
3.1.3 Vermelho: a dimensão política/social	72
3.2 ASPECTOS SUBJETIVOS.....	75
3.2.1 Expectativas discentes	75
3.2.2 O bom e o mau professor para o aluno do curso de Direito	83
3.2.2.1 O bom professor – características	84
3.2.2.2 O mau professor – atitudes.....	92

3.2.2.3 O bom professor e sua prática em sala de aula	99
3.2.2.4 O bom professor e a avaliação da aprendizagem	105
3.2.2.5 A relação professor x aluno	108
4 VISLUMBRANDO O POTE DE OURO	113
PARA ALÉM DO ARCO-ÍRIS	123
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	134

OLHANDO PARA O HORIZONTE

Quando o assunto é educação/formação de profissionais, implicitamente nos vêm à mente as rápidas transformações que ocorrem no mundo do trabalho, os apelos da sociedade virtual, as questões atinentes à globalização, a sociedade que se forma no século XXI.

Conscientes de que as instituições de ensino são o lugar apto a gerar possibilidades de transformações sociais significativas, uma vez que se mostram capazes de contribuir efetivamente para a criação de um ser mais humano e desenvolvido, comprometido no atendimento das exigências da contemporaneidade, é que sentimos a necessidade de investigar a figura do professor a partir do olhar do seu aluno.

O professor comprometido com sua práxis¹ oferta seu conhecimento e experiência empenhando-se em melhorar não só a qualidade do processo de escolarização, mas também desenvolver a educação emancipatória, para além da força laboral. Dessa forma, faz com que o exercício da docência ultrapasse os liames do ensino propriamente dito para abarcar o exercício ativo da interação com o aluno, em direção a uma aprendizagem significativa para este e para a instituição, a comunidade acadêmica e a sociedade como um todo.

Assim, para que o ensino/aprendizagem se solidifique e seja o docente capaz de comprometer-se com a capacidade de auxiliar na construção do conhecimento do aluno, necessário se faz, sob nosso ponto de vista, conhecer a expectativa deste e sua visão em relação ao bom professor.

A partir desses pressupostos, estabelecemos que a presente pesquisa objetiva conhecer o que dizem/percebem os alunos de Direito a respeito da vivência pedagógica com os seus professores, bem como realizar um cotejo com as dimensões política/social, interpessoal, técnica/teórica, profissional/acadêmica e afetiva, as quais permeiam o perfil docente do curso de Direito.

Este estudo possui como recorte metodológico o curso de Direito ofertado pelas três instituições de ensino superior privadas com sede na cidade de Cascavel/PR, as quais compõem o *locus* do presente trabalho, caracterizando-se

¹ Utilizamos o termo no sentido epistemológico discutido por Adolfo Sánchez Vázquez, como atividade teórica e prática que, juntas, formam uma unidade com autonomia e dependência mútuas. Sobre o tema, ler a obra do autor: *Filosofia da práxis*, publicada pela editora Paz e Terra, em 1977.

como o ambiente em que foram coletados os dados, por meio de questionários semiestruturados, respondidos por 180 alunos matriculados nas séries finais dos cursos de Direito, no período de julho a setembro do ano de 2014.

O critério de inclusão do público-alvo, alunos matriculados nas séries finais do curso, se deve ao fato de que tais discentes, ao adentrarem as séries finais, podem informar com melhor clareza suas impressões em relação ao professor do ensino superior, enriquecendo o relato com as vivências que obtiveram durante a caminhada universitária e tomando por base a prática docente com que tiveram oportunidade de conviver. Tal recorte deve-se, ainda, ao entendimento de que, por terem ingressado nas séries finais, caracterizam-se como discentes mais maduros, que conhecem a estrutura do curso, podendo contribuir com o estudo de forma mais clara, séria e comprometida.

A escolha pelo curso de Direito se deve à formação da pesquisadora, advogada, que outrora atuou como docente nos quartos anos deste curso. A partir desta vivência acadêmica e de inúmeras conversas com os alunos, instigou-nos o olhar para as situações que envolvem o docente jurídico, como este se relaciona com seu aluno e almeja o resultado de aprendizagens significativas, principalmente para além da sala de aula. O recorte da pesquisa se deve, também, ao reduzido número de pesquisas nacionais na área educacional jurídica que vislumbre a figura do professor. Além disso, justifica-se o estudo pelo fato de que, desde meados de 2012, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) busca, por meio de discussões da Comissão de Educação Jurídica e reuniões em suas seccionais, uma melhoria no ensino jurídico.

Ocorre que este anseio da Comissão da OAB não parece encontrar-se caracterizado em uma perspectiva de abordar um Projeto Político Pedagógico do curso que contemple discussões acerca de concepção de um profissional mais humano, crítico, competente nas relações interpessoais e capaz de contribuir para uma sociedade melhor. As ações se voltam apenas à proposição de uma reforma calcada nas disciplinas ofertadas pelo curso que atendam a uma ordem de labor social, materializadas na “grade” curricular, pouco se discutindo acerca do suporte pedagógico ao docente do curso de Direito ou da importância da relação professor-aluno-instituição e, menos ainda, a respeito da opinião do aluno em relação ao bom professor.

Nesse contexto, fundamentado numa perspectiva conteudista, que ao que tudo indica preocupa a OAB, é perceptível a ausência de discussões que envolvam questões pedagógicas, abordando fatores tais como a figura do professor na função de sujeito coletivo importante para o processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, entendemos que são ignorados aspectos importantes para a discussão, bem como para a efetivação da aprendizagem e a conseqüente melhoria do ensino nos cursos de Direito no Brasil, sendo que a figura do professor é de vital relevância, afinal, ele é quem dirige a prática pedagógica.

Dessa forma, a pesquisa envolve diferentes protagonistas do cenário analisado, como a instituição de educação superior, o docente universitário, os alunos do curso de Direito, a sociedade e, indiretamente, a própria OAB.

A partir dessa preocupação instigante, surgiu a problemática central que este estudo busca averiguar: **quais são as características do bom professor do curso de Direito na visão de seu aluno?**

A análise de tal questão se deu em cotejo com as dimensões já citadas, sendo que algumas delas foram pensadas *a priori*, seguidas de outras que emergiram do conteúdo das respostas dos participantes.

Optamos pela modalidade de pesquisa com abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, instrumentalizada a partir do estudo bibliográfico e de pesquisa de campo com aplicação de questionários semiestruturados aos discentes acadêmicos do curso de Direito.

A pesquisa é, pois, qualitativa na perspectiva fenomenológica, uma vez que procuramos identificar, por meio das evidências convergentes que emergiram dos dados, as percepções dos alunos nas respostas aos questionamentos. O processo de análise buscou compreender não só o que apareceu de repetitivo, mas, também, aquilo que surgiu de diferente e que não poderia ser ignorado, uma vez que constitui uma parte singular que compõe dinamicamente o todo.

Como técnica de interpretação dos dados, adotamos a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), como procedimento para identificar de forma objetiva e sistemática as características específicas dos dados, produzindo inferências a partir da comparação destes dados com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de homem e de sociedade a que se vincula o objeto de estudo pesquisado.

Como mencionado no início deste texto, procuramos uma relação entre o trilhar o caminho de pesquisa e o caminhar pelo belo, aqui materializado no arco-íris. Dessa forma, organizamos o estudo em torno dessa temática figurativa, que nos lembra que, para apreciarmos o arco-íris, necessária se faz a chuva, no sentido de que o esforço, independente dos desafios do caminho, valerá a pena e haverá frutos, os quais alimentarão a alma.

Além disso, a escolha pelo arco-íris como figura temática se dá em nossa intenção de "colorir" o curso de Direito, tornando-o mais leve, translúcido. Há em torno do curso de Direito uma formalidade que transcende nos ritos do cenário jurídico: as togas negras dos magistrados, as doutrinas com capas escuras, os ternos em nuances sóbrias dos advogados, as salas de audiências amadeiradas, falta... Cor!

A cor, segundo Pedrosa (2004, p. 16), "com sua magnificência, integra e comanda o extraordinário espetáculo da vida" e este estudo é vida, que acontece aqui e agora, inspirado pelas cores do arco-íris.

Já no primeiro capítulo, "Em busca do arco-íris", discorreremos brevemente sobre o papel da universidade da atualidade e os cursos de Direito no Brasil. Em seguida, buscamos um suporte teórico do tema central da discussão, que é a docência no ensino superior e o bom professor, numa abordagem teórica balizada por diferentes autores – em especial, nos apoiamos nos ensinamentos de Pimenta e Anastasiou (2002), Zabalza (2004), Cunha (2005; 2007b), Veiga (2006) e Almeida (2012). Na sequência, trazemos a caracterização das dimensões que circundam o processo de ensino/aprendizagem buscando sua relação com a boa docência.

Em "Trilhando o colorido", apresentamos como se deu o caminho e o caminhar do trabalho, destacando os aspectos conceituais da modalidade de pesquisa adotada para nosso estudo. Nesse momento, destacamos a metodologia utilizada, a forma como ocorreu a construção do instrumento de coleta de dados, e demonstramos as etapas percorridas para a efetivação do trabalho de campo. Tal apresentação é de extrema relevância na medida em que possibilita ao leitor entender a forma como olhamos para nosso objeto e as interpretações que deste se seguiram.

Ainda no segundo capítulo, discorreremos sobre os encontros do percurso, trazendo a dinâmica adotada na organização dos dados e as cores, como interpretação e compreensão dos dados coletados, além do perfil dos sujeitos

envolvidos na pesquisa. Aqui, a interpretação dos dados se deu em conjunto com o devido embasamento teórico acerca dos temas, reforçando a importância do estudo.

Nas "Cores desveladas pelo caminho", abordamos os dados propriamente ditos, interpretando-os. Para uma apresentação didática, optamos por organizar esse capítulo em duas partes: a primeira traz a análise dos dados objetivos e a segunda os achados da parte subjetiva do estudo.

Em seguida, em "Vislumbrando o pote de ouro", buscamos, na forma de considerações, sistematizar a trajetória percorrida para consecução da pesquisa naquilo que se objetiva: a produção do conhecimento acerca da configuração do bom professor na compreensão dos alunos do curso de Direito, neste tempo e contexto.

Esperamos que, ao final do estudo e para além do arco-íris, este venha a contribuir como norte para novas reflexões e, principalmente, para que o professor do curso de Direito repense sua prática pedagógica e, ao estabelecer seu espaço de acolhimento, seja capaz de propiciar melhores condições de ensino/aprendizagem aos discentes, estruturando uma das faces da prática docente no ensino superior.

1 EM BUSCA DO ARCO-ÍRIS

O arco-íris, aos olhos dos humanos, é constituído por sete cores: vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, índigo e violeta. Contudo, estudiosos afirmam que o fenômeno trata de uma perfeita combinação de 10 milhões de colorações que, ao se sobrepor umas às outras e com o auxílio da luz solar, formam este mistério policromático de rara beleza (FARINA, 1990).

Farina explica que "a cor é uma realidade sensorial da qual não podemos fugir", afinal ela esteve presente desde os primórdios da humanidade, no azul do céu, no verde da vegetação e no vermelho do pôr do sol. Com suas nuances, as cores atuam sobre a emoção humana e "produzem uma sensação de movimento, uma dinâmica envolvente e compulsiva" (FARINA, 1990, p. 101).

Neste capítulo, em um primeiro momento, buscamos compor nosso arco-íris discorrendo brevemente sobre a universidade da atualidade e os cursos de Direito no Brasil, em busca de suas cores. Posteriormente, buscamos compreender a docência na universidade, mais precisamente tecemos considerações sobre o que é ser um docente universitário na contemporaneidade, na perspectiva de alguns estudiosos do tema. Em seguida, discorreremos sobre as dimensões selecionadas para o estudo, que circundam o trabalho docente e o ensino/aprendizagem, e apresentamos o porquê de sua importância para a efetivação do conhecimento.

1.1 O CENÁRIO UNIVERSITÁRIO DA ATUALIDADE

A universidade, como instituição social, e também o ensino superior possuem uma realidade historicamente constituída que compõe sua identidade, formando uma cultura própria e individualizada responsável por seus atos internos.

Contudo, na atual conjuntura, tal instituição não consegue funcionar de maneira totalmente autônoma, uma vez que se encontra condicionada por influências externas (ZABALZA, 2004, p. 10), seja de ordem legislativa, emanada pelo Estado, seja oriundas da esfera social, daquilo que se espera do ambiente universitário.

A influência legislativa se evidencia no fato de que a universidade obedece a uma ordem nacional, materializada em normativas específicas para o ensino superior. Já a social está associada ao aspecto humanista e ao atendimento das

demandas da sociedade, principalmente quando se fala na formação de “mão de obra” profissional qualificada, aspectos que vêm a desvelar algumas das facetas desta instituição no contexto histórico-social hodierno.

No que se refere ao aspecto social de cunho humanista, as discussões sobre, por exemplo, a inserção da educação geral, ou mesmo a ausência desta, podem, ao nosso ver, significar uma escolha que se vincula a um modelo de formação universitária conveniente ao mercado de trabalho, e não a uma formação humana, socialmente comprometida com a emancipação de sujeitos e não submissão destes a uma ordem que vai de encontro aos interesses propostos, por exemplo, por Humboldt (1997) e outros autores contemporâneos que discutem a temática.

Defendemos que tratar a educação superior somente como insumo para o fomento e a implementação do desenvolvimento econômico da sociedade é tê-la como mercadoria consumível e esquecer seu papel fundamental na humanização do ser humano, impedindo este de apropriar, conhecer e refletir sobre os ensinamentos historicamente construídos por seus antecessores. Nesse aspecto reside a importância da educação geral.

Faz-se oportuno lembrar que a expansão da oferta de educação superior a partir da década de 1990 no Brasil esteve voltada para o setor privado e, nessa perspectiva, impactou na atribuição de seu papel social, institucional, perpassando por questões que envolvem, inclusive, o papel do docente universitário e a prática pedagógica em seu dia a dia (ZABALZA, 2004).

Com o advento da Lei nº 9.394/96, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação, mais precisamente pelo exposto no caput do art. 52, consolidou-se no país a concepção de universidade como “instituição pluridisciplinar de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996).

Essa instituição superior pluridisciplinar deve ter como características:

Art. 52º. [...]

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber (BRASIL, 1996).

No século passado, Humboldt (1997, p. 79) já trazia como tarefa maior das universidades como bem cultural “de um lado a promoção do desenvolvimento máximo da ciência, de outro, produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral da nação”, pregando a importância da educação geral a ser ofertada nas cadeiras universitárias.

Contudo, algumas instituições que compõem a educação superior ainda hoje ignoram as considerações de Humboldt (1997), bem como os ditames legais materializados no caput do artigo supracitado, se limitando à mera reprodução de conhecimentos preconcebidos, afastando a produção intelectual que atenda à ciência e à cultura e voltando-se tão somente à formação técnica profissional. Atua-se, pois, em detrimento de uma educação geral que se aproxime do modelo humboldtiano.

Nesse contexto, a educação geral possui um ideário para além da formação profissional e técnica, não se limita ao ensinamento de uma prática meramente profissional, mas volta-se à formação de um ser mais humanizado, ético e moral, capaz de contribuir positivamente na modificação da sociedade em que está inserido, enriquecendo-a.

Entender o conceito de universidade divorciado da construção de um ser mais humano, social, histórico e político, e voltada apenas para atender a um aspecto utilitarista, é, no dizer de Pereira (2009, p. 48), “reduzir a construção do conhecimento a mera produção de conhecimento mercadológico”, aspecto que acarreta uma desvalorização da própria universidade como instituição promotora do conhecimento.

É de senso comum que, na atual conjuntura mundial e com os apelos da globalização, o ensino superior se tornou alvo de amplas e variadas discussões (a exemplo da Conferência Mundial sobre a Educação Superior da UNESCO, conhecida como “Paris+5”), que possuem como objetivo dialogar e apontar soluções para alguns dos problemas que demarcam o campo e o alcance da ação universitária.

Entre as mais significativas, pode-se, justamente, enumerar a desclassificação da universidade como bem cultural para objeto econômico, o aumento significativo de pessoas que ingressam nesta, o ensino em benefício do

mercado econômico em vez do aprimoramento do ser humano, além da submissão às leis políticas e econômicas e às incertezas advindas destas (ISAIA, 2006, p. 66).

Ao que parece, a educação superior da atualidade perde sua identidade institucional de berço do conhecimento culturalmente constituído ao longo dos tempos pela humanidade para se tornar um braço utilitarista da sociedade da informação, a qual possui por premissa integrar a educação superior a um projeto tão somente de fomento ao desenvolvimento econômico e social.

Ocorre que observar a instituição de ensino superior com esta intencionalidade maior de auxiliar no desenvolvimento econômico da sociedade é negar sua função humanizadora de (re)significação e aprimoramento do indivíduo. Ou, como afirma Rodrigues (2007, p. 22), transforma a educação superior em empresas que prestam um único serviço: a “educação-mercadoria”, composta por conhecimentos valorizados economicamente, úteis ao mercado e com tendência a atender aos anseios da sociedade capitalista.

Nesse sentido, Goergen (2000, p. 141) assinala que a premência mercadológica e os interesses políticos das elites colocam em segundo plano as atividades acadêmicas que não estejam ligadas à solução de problemas concretos em curto prazo, desprestigiando assim o trabalho acadêmico, que, de regra, não se coaduna com o imediatismo.

Na instituição universitária, esta influência extrema do mercado econômico significa definir os papéis do professor como vendedor de pacotes prontos, apto a formar obreiros capacitados, e do aluno como consumidor imediato do ensino acabado e rápido, que promove o adestramento (BELLEI, 2006, p. 57).

Ainda, na concisa lição de Bastos e Bridi (2011, p. 58), uma universidade funcional, calcada no ensino especializado profissional, serve tão somente para atender ao “Deus mercado”, que determina suas necessidades a cada impacto econômico que sofre.

Uma dessas “necessidades” implementadas pela economia moderna se satisfaz, entre outros, na oferta de cursos universitários de curta duração, nos quais o discente ingressa e, em curto espaço de tempo, adquire as habilidades técnicas para exercer o labor correlato reproduzindo-as, muitas vezes, de forma inconsciente e alheia aos aspectos educativos humanistas.

No Brasil, após o fim da década de 1990, a oferta desses cursos superiores de curta duração tem “aumentado significativamente” (CASTRO, 2007, p. 176), o

que demonstra mais uma faceta de atendimento da universidade aos apelos competitivos e econômicos da sociedade atual.

Forma-se, na expressão de Laval (2004, p. 57), “capital humano” para ser ofertado ao dinâmico sistema empregatício capitalista como recurso capaz de movimentar a economia globalizada.

Bastos (2010, p. 102) assegura de maneira bastante clara que a universidade não foi criada com a intenção primeira de aquisição dos conhecimentos técnicos, mas que deve possuir uma ideologia voltada para a “produção do conhecimento e a formação humana”, sob pena de perder completamente sua identidade institucional.

A missão que deve ser resgatada na universidade consiste na "formação profissional conjunta à cidadã, a produção do conhecimento e o comprometimento do ser humano com a melhoria da sociedade em que está inserido" (ANDIFES, 2004, p. 15).

Nessa perspectiva, a atividade docente universitária é de grande importância para que possa servir de inspiração aos alunos, os quais serão os protagonistas de uma sociedade que se espera mais justa e humanizada.

1.1.1 O ensino jurídico e o curso de Direito no Brasil

No decorrer da última década, o ensino jurídico no Brasil vem sofrendo ao menos três crises de importante monta: a crise científico-ideológica, a político-institucional e a metodológica. Esta última é caracterizada pela inequívoca falência dos métodos clássicos de ensino difundidos nos cursos de Direito, vertente que interessa a este estudo (GOMES, 2002).

Ainda hoje, a maneira de produzir o conhecimento jurídico nacional encontra-se calcada em aspectos citados por Choukr e Loureiro (2014, s/p), como "a dissonância entre o saber formal e a realidade social e a incapacidade reflexiva do sistema institucionalizado em perceber e superar esse descompasso".

Nesses termos, a formação do bacharel em Direito encontra-se calcada em um acúmulo progressivo de informações, as quais "limitam o aprendizado a reprodução de teorias desvinculadas da prática (embora não sejam) e esquemas prontos de especialidade duvidosa", transformando o futuro profissional em um "técnico a serviço de técnicos" (FERRAZ JR., 1979, p. 70).

Muito corriqueiramente, ao peregrinar pelas faculdades jurídicas, queixam-se os alunos dos professores que possuem grande conhecimento epistemológico acerca do conteúdo trabalhado, todavia não conseguem disponibilizá-lo adequadamente aos discentes, que por vezes “não entendem nada do que o mestre fala” (POSSOBON, 2013, p.153).

Imaginamos que tal questão acontece porque, na maioria das vezes, os docentes desenvolvem os conteúdos da área de concentração alheios aos aspectos didático-pedagógicos que a permeiam. Como bem expõe Simões (2015, p. 14), temos no curso jurídico, ainda hoje, a supervalorização do conteúdo, privilegiando a doutrina e a jurisprudência e a subvalorização dos saberes pedagógicos relacionados à prática em sala de aula. É esta subvalorização, que culmina na não formação pedagógica dos professores do curso de direito, que Otaviano (2010) entende como a constituir um dos motivos da crise no ensino brasileiro jurídico.

Afinal, o saber pedagógico, que temos como aspecto essencial do fazer docente, parece não encontrar-se previsto na grade curricular dos cursos de Direito em nosso país, de forma que não é oportunizado na formação dos bacharelados. Prioriza-se, assim, o preparo para as atividades técnicas e se faz com que o futuro professor repita o modelo que vivenciou quando nas cadeiras discentes do curso (NAZIAZENO, 2013).

A falta do suporte pedagógico aliada ao "prestígio associado à profissão que parece consistir na razão central que desperta o interesse pela docência em Direito, para além de razões de cunho estritamente vocacional" (KONZEN, 2012, p. 158), parecem conseguir demonstrar alguns dos caracteres que constituem o docente do ensino jurídico na atualidade.

Ao que parece, o professor esqueceu-se da sua função de educador para transformar-se em mero reproduzidor de conhecimento, o que posteriormente, e com poucas variáveis, será novamente reproduzido pelos discentes.

Nesse sentido, Muraro (2010) explica que

[...] o racionalismo técnico positivista predominante desde a criação dos cursos jurídicos, diante da exacerbada quantidade de normas do ordenamento jurídico pátrio, acabou por enfatizar mais o aspecto legalista do que o lógico-sistemático do ensino, com prejuízos para o projeto-pedagógico do curso: se não está na Lei, não representa nenhum direito, não faz parte do Direito, e não precisa ser ensinado nem considerado (MURARO, 2010, p. 2).

A situação crítica mencionada no ensino jurídico deriva de várias causas (NALINI, 2012), todavia há certa urgência na modificação do aspecto metodológico do ensinar o Direito. Atentemos ao fato de que já em 1882 Rui Barbosa criticava a forma de ensino neste curso, preconizando a necessidade de uma "reforma dos métodos e a reforma dos mestres" (RIBEIRO JR., 2001, p. 29).

Compactuando com o tema, Rodrigues (2005) entende que

[...] pode-se dizer, sem medo de errar, que a Ciência do Direito está, em muitos aspectos, mais de um século atrasada em relação às demais ciências. Conhecimentos fundamentais produzidos pelas Teorias da Linguagem e do Conhecimento, pela Hermenêutica, pela Filosofia, pela Sociologia, pela Antropologia, pela Ciência Política, pela Economia, pela Psicologia e pela Psicanálise, entre outras, não foram ainda por ela adequadamente assimilados. Pelo contrário, em muitos casos são simplesmente negados em nome da lei. Afinal, no Direito, com suas exceções, vige o princípio da verdade formal (RODRIGUES, 2005, p. 43).

No que pese algumas exceções, a didática utilizada para o ensino jurídico continua atrelada à metodologia da época da criação dos cursos de Direito, expondo claramente o método do "decoreito"², direito como "decoreba", como forma de mera memorização do conhecimento compilado nos códigos jurídicos, os detentores daquilo que deve ser exaustivamente explanado em sala de aula.

Nesse contexto, os sujeitos do processo de conhecimento, docente e aluno, são nivelados a meras máquinas que processam insumos determinados por "deuses do saber" – aqui renomados doutrinadores, os quais orientam a postura do docente em sala de aula, cabendo a este executar com fidelidade os procedimentos/teorias indicados.

Tal ato acaba por afastar o educador da criação de um processo de educar próprio que atenda aos anseios de seus discentes e promova a real aprendizagem (MUHL, 1994). Além disso, tal situação aponta para o risco de, ao se abordarem apenas os conteúdos de forma técnica, empobrecida de aporte pedagógico, ter-se a criação de despachantes judiciários, e não juristas capazes de compreender a realidade em que irão atuar (MAMEDE, 2013).

Há de se concordar também que as instituições de ensino jurídico estão por demais preocupadas com a aprovação de seus acadêmicos no exame da OAB. Afinal, para a população em geral, instituição boa é aquela que possui maior índice

² Esta expressão é comumente utilizada pelos alunos do curso de Direito, que fazem uma junção das palavras "direito" e "decoreba" para se referirem ao modo de ensino da ciência jurídica.

de aprovação em concursos públicos e, especialmente na OAB, ou seja, aquela que produz um número maior de advogados para lançar no mercado de trabalho. Ganha-se em quantidade, perde-se em qualidade.

Ainda, com a expansão do ensino superior e a concessão deste para as empresas privadas, existe uma carência de docentes para atender aos quadros de professores das IES. Tal questão leva Bastos (2000, p. 320) a concluir que “deveria ser prioridade das instituições de ensino jurídico ao invés da formação de advogados ou concurseiros de carreira o incentivo de uma política para formação de professores das ciências jurídicas”.

Como o autor supracitado informa, os cursos de Direito do país continuam preocupando-se apenas com a natureza dogmática do ensino jurídico, na mera explanação e interpretação de leis, deixando a desejar quanto à própria hermenêutica do direito e à importância de se verificar os processos pelos quais se constrói a prática educativa.

Como bem expõe Carlini (2006 *apud* HENRIQUES, 2009, p. 11), “na atualidade os professores de direito tem sido incentivados, pelos próprios alunos e, por muitas coordenações de curso, a direcionar suas aulas para prepará-los ao Exame da OAB”, sendo este o enfoque dos cursos de direito que operam em detrimento daqueles interessados em seguir a carreira do magistério, bem como do próprio docente do curso.

Na observação de Nalini (2012),

O aluno de direito quer aprender a *redigir peças processuais*. Peticionar, arrazoar, contra-arrazoar, elaborar memoriais. Não se interessa sequer pela oralidade, pois o acesso fácil à realidade virtual permite a cópia de longos e substanciosos trechos doutrinários e jurisprudenciais que, se necessário, lerá perante o juiz ou a turma julgadora. Não aprende a pensar, a criticar, a refletir. Quer, antes de tudo, *atuar*, se possível sem o prévio raciocinar (NALINI, 2012, p. 655, grifos do autor).

Contrário a isto, Comenius (*apud* GAMBOA, 2009) sugere que o processo educativo – e o oriundo dos cursos jurídicos não seria diferente – tem o dever de articular as diferentes dimensões intelectuais do ser, transformando o homem em ser humano, desenvolvendo a consciência solidária, formando um sujeito pensante por meio do caminhar entre os conhecimentos científicos e filosóficos acumulados ao longo dos milênios pela humanidade. Esta é a forma de capacitá-lo como sujeito social e histórico capaz de transformar a si, ao mundo e à sociedade na qual está

inserido. Antes de tudo, convém uma educação que auxilie na construção de um indivíduo social e político, que consiga crescer intelectualmente e perceber que existem mais cores do que aquelas que, neste caso, o direito formal continua a impor.

Nesse sentido, Brinhosa (2009, p. 47) esclarece que o exercício consciente da docência "envolve o trabalho dos conteúdos contextualizados com suas implicações sociais, econômicas, políticas e ideológicas de conceber a sociedade e nela, o homem".

Agregue-se a isso que, nos dizeres de Silva (2004, p. 10), "o Direito, contudo, é um fato social. Além de ser um conjunto de significações normativas é também um conjunto de fenômenos que se dão na vida social". Tal afirmação nos intui a preconizar, amparadas por Ribeiro Jr. (2001), que o docente jurídico deva

[...] propiciar as condições e os pressupostos necessários para um conhecimento jurídico realmente crítico, que não só faça a análise da legalidade e da validade das normas, mas que, também, discuta e critique a sua eficácia e a sua legitimidade (RIBEIRO JR., 2001, p. 24).

Ocorre que com tanto a se atender – aprovação na OAB, primeiras colocações em concursos públicos, advogados de renome, entre outros –, falta tempo para que as instituições de ensino superior possam vir a se preocuparem em identificar a formação do professor, entender as razões que o motivaram a optar pela carreira docente, o que pensa a respeito dos métodos de ensino que utiliza ao ministrar suas aulas, quais são os problemas que enfrenta ao longo da jornada docente, que formação possui ligada ao magistério, como avalia sua prática educativa, qual o real interesse em adquirir formação pedagógica, entre outros. Estes sim são aspectos capazes de fomentar uma educação de qualidade voltada para o ensino construtivo e criativo dos futuros operadores do Direito.

Faz-se importante ressaltar que a educação deve contribuir para melhorar a vida cotidiana do educando e tornar a realidade sócio-política, sócio-econômica e sócio-cultural mais clara, de forma que a formação acadêmica/profissional deve ser norteadada por princípios educativos, afastando o adestramento da força de trabalho.

Convém mencionar o aporte gramsciano, segundo o qual os princípios da racionalidade emancipatória, nos quais, para além da dimensão de preparação para o trabalho – sem, entretanto, excluí-la –, possamos construir um projeto de apreensão crítica e transformadora das variáveis políticas em questão, fomentando

não apenas as qualidades esperadas do “novo trabalhador”, mas também a compreensão profunda das relações sociais nas quais se constitui essa identidade, como condição para transformá-las.

Pensamos que este seja o real fundamento do espaço educativo jurídico, inclusive porque nos dias atuais os cursos de Direito do país seguem as diretrizes curriculares dispostas na Resolução do Conselho Nacional de Educação, oriundos da Câmara de Educação Superior sob o nº 9, de 29 de setembro de 2004, a qual dispõe em seu artigo 3º que, ao cursar o curso de Direito, o acadêmico deverá ter assegurada

[...] sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2004).

Ainda, no dispositivo 4º da resolução supracitada, o CNE orienta quanto às habilidades e competências mínimas que devem ser desenvolvidas junto aos discentes:

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito (BRASIL, 2004).

Entretanto, parece que, em sua grande maioria, os docentes dos cursos de Direito não possuem *a priori* conhecimentos específicos para abordar tais habilidades junto aos discentes. Preocupam-se, em pleno século XXI, com a

continuação do ensino dogmático positivista criado para formação dos alunos nas primeiras escolas jurídicas brasileiras, as quais já datam de 200 anos.

A Resolução nº. 09 de 2004 do CNE indica um norte no sentido de orientar a formação dos alunos dos cursos de Direito a adquirirem habilidades voltadas à qualidade do futuro jurista: não apenas um mero operador do Direito, mas um ser transformador deste que, sobretudo, dialogue com os problemas sociais nacional e internacionalmente.

É importante destacar que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96 – LDB) determina, em seu artigo 66, que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

A mesma lei, no dispositivo 52, inciso II, exige que apenas 1/3 do corpo docente detenha titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, nos quais se espera sejam desenvolvidos fundamentos educacionais voltados às questões da prática pedagógica tais como: didática, currículo, metodologias, processo de ensino-aprendizagem, avaliação, entre outros que visem a desenvolver ou quem sabe aprimorar os aspectos pedagógicos do docente superior.

Em uma interpretação inversa, permite a legislação nacional que até 2/3 dos docentes das instituições de ensino superior reinem por meio do vácuo educativo dos métodos pedagógicos. Afinal, para estes não há a obrigatoriedade de serem alçados aos programas de mestrado ou doutorado, os quais, diga-se de passagem, contribuem para a formação do professor pesquisador e não do docente preocupado com o processo de ensino/aprendizagem de seus futuros alunos.

Ocorre que mesmo com o surgimento de programas de pós-graduação *lato* e, sobretudo, *strictu sensu* na área do Direito, ainda há muita carência de pesquisas que tomem como problema a formação do bacharel docente, o que denota evidente desprestígio em relação à atividade do ensino jurídico, afastando inclusive a necessidade de existir uma preocupação mais significativa quanto à probabilidade de se oferecer a esses profissionais uma bagagem pedagógica mais efetiva, junto com os saberes que compõem a profissão docente.

Torna-se necessário, então, saber o que é ser docente na universidade contemporânea, qual o papel desse profissional em sua atuação diária e que saberes constituem o ser docente.

Essas são indagações importantes que permeiam a prática diária do educador no ensino superior e, também, no curso de Direito. Assim, procuramos em seguida abordar os saberes que constituem a profissão docente, na perspectiva de renomados autores que discutem o tema e nos auxiliarão na compreensão da complexa atividade docente.

1.2 CONCEPÇÕES DO SER DOCENTE NA UNIVERSIDADE

Ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

(FREIRE, 1991, p. 58)

Reconhecer a universidade e as instituições de ensino superior como espaços históricos capazes de promover a educação e entender a concepção que se forma é estar adentrando na esfera do que o docente representa nesses e para esses espaços educativos, bem como qual o seu papel na contemporaneidade.

A docência universitária como profissão possui por natureza a intermediação na conquista do conhecimento entre personagens diferentes: o professor e os alunos, que, juntos, irão compor o ambiente educativo (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 9).

Na atual conjuntura, o docente realiza um conjunto de atividades que vão muito além do ministrar aulas – a título de exemplo, as atribuições apregoadas pelo Art. 13 da Lei nº 9.394/96 –, o que demonstra a ampliação de campo da docência universitária (VEIGA, 2006a, p. 87-88).

Além da esfera legal, a atividade docente possui sua constituição e profissionalidade “afetada intensamente pelas expectativas externas produzidas na sociedade” (CUNHA, 2005, p. 59), cabendo mencionar aqui também a exigência social de que o professor atue como preparador do aluno para o trabalho.

Almeida (2012, p. 170) afirma que a concepção de docência universitária se encontra atualmente imersa em um processo de transformação mundial, influenciado tanto pelos Estados, por meio de seus governantes e seus impostos sistemas de avaliação, quanto pelas “forças do mercado”, que reduzem o papel do professor de educador para mero orientador dos alunos.

Contudo, defendemos que entender que a docência universitária deva apenas atender ao aspecto instrumental e técnico profissional (como, ao que parece, a sociedade atual prega) é retornar aos tempos de barbárie humana.

Retirar da atividade docente universitária a função que irá propiciar o pensar político, social e de desenvolvimento cultural dos alunos, os quais devem permear a prática educativa, acarreta um esvaziamento do próprio termo “docente” – do latim, *docere* –, cujo significado remete ao processo de ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender (VEIGA, 2006a).

Vale destacar, ainda, com base em Veiga (2006a, p. 87), que formalmente “docência é o trabalho dos professores”, ou seja, uma atividade própria do professor, na posição de ser profissional.

Por certo, como em todas as outras atividades profissionais, o processo educativo propriamente dito exige do profissional professor o conhecimento de habilidades docentes que auxiliem na interação entre os discentes e a busca pela produção do saber, afastando o exercício docente solitário e exigindo formação adequada para que se desenvolva corretamente.

Nesse sentido, Zabalza (2004) defende que a docência no ensino superior deve estar associada à ideia do profissionalismo, uma vez que é um exercício profissional complexo, devendo o professor, como ator comprometido, ter formação específica para o seu atuar. O referido pesquisador mostra que: “não é suficiente dominar os conteúdos nem ser um reconhecido pesquisador na área. A profissionalização docente refere-se aos alunos e ao modo como podemos agir para que aprendam, de fato, o que pretendemos ensinar-lhes” (2004, p. 113). Trata-se, pois, de processo, no qual se encontra inserida a profissionalidade, na busca pela “identidade/perfil profissional” do professor (D’ÁVILA, 2013, p. 26).

Considerando que o médico não adentra os hospitais sem antes passar por uma graduação, os advogados não enfrentam os tribunais sem estarem munidos de conhecimento jurídico, os marceneiros não dão forma à madeira sem saber o seu tipo e os pedreiros não saem construindo casas sem anteriormente se apropriarem de saberes matemáticos e físicos, pergunta-se: por que, ainda hoje, admitimos que os professores do ensino superior adentrem as salas de aula sem possuírem conhecimento dos saberes que constituem a profissão docente?

O que se quer dizer, corroborado por Zabalza (2004), é que, se entendemos que a docência é uma atividade exclusivamente do docente (e assim

compactuamos!), nada mais natural que este docente possua conhecimento dos saberes que caracterizam a sua profissão de professor, pois só assim ele estará apto a comprometer-se com sua prática.

Cunha (2007a) salienta que

A docência é uma ação complexa. Mobiliza condições de múltiplas racionalidades e requer saberes específicos. Não basta saber fazer, como intuitivamente muitos professores universitários demonstram. A docência como atividade profissional, exige a condição de saber justificar as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada. Nesse sentido, o exercício profissional da docência requer uma formação específica capaz de identificar a condição amadora da profissão, condição essa que tende a manter os processos culturalmente instalados e cotidianamente reproduzidos (CUNHA, 2007a, p. 22).

De acordo com o exposto pelo autor, consideramos que a atuação docente exige um profissionalismo similar ao exigido para o exercício das demais profissões, a fim de afastar o amadorismo e permitir ao professor apropriar-se dos saberes próprios que estruturam a profissão.

Nessa discussão, Vasconcellos (2015, p. 67) aponta que a busca por uma educação de qualidade social (educação como ato social e político) indica que caminhemos na direção da formação pedagógica do professor, permitindo que este se aproprie dos saberes inerentes à atividade docente. Desse modo, se atende então a profissionalidade da profissão, a qual é definida por d'Ávila (2013, p. 26) como oriunda de um construto social e "se refere ao que há de mais específico em cada profissão e se constitui historicamente a partir das habilidades, destrezas e valores que se incorporam e materializam nas práticas profissionais".

Afinal, como bem diz Becerra (2010, p. 5220), existem duas especificidades que envolvem a profissão do professor e das quais este deve apropriar-se: "a acadêmica, que trata dos saberes e do saber fazer, que remete à transmissão, ao ensino de conhecimentos, técnicas e seu emprego", e a pedagógica, que "nos remete às formas de ensinar, as metodologias e técnicas utilizadas no exercício das atividade profissional".

Diversos autores tratam dos caracteres singulares à docência universitária. Alguns os tomam por saberes, outros por competências e, ainda, uns por características próprias da profissão docente. Fato é que, independente do termo que adotarmos, tais aspectos devem ser considerados na atuação dos professores.

Esta é a tarefa da educação e desafio maior do docente universitário na atualidade: garantir que os alunos “se apropriem do instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento político, social e econômico, de desenvolvimento cultural, para que sejam capazes de pensar e gestar soluções” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 2).

Por certo, a orientação para o mercado de trabalho precisa – deve – ser enfrentada, porém sem deixar ao léu a importância do docente como educador capaz de promover o avanço dos alunos no processo civilizatório. Ainda, faz-se necessário que o professor atenda a profissionalidade do ser docente, adquirindo conhecimentos específicos da profissão e que circundam o aprender e o ensinar, tornando-o mais significativo e efetivo, bem como que incorpore na sua práxis o atendimento às dimensões que envolvem o trabalho docente e o ensino/aprendizagem, atribuindo-lhe a devida importância.

1.3 AS DIMENSÕES QUE CIRCUNDAM O TRABALHO DOCENTE



(QUINO, 1993, p. 84)

A constituição do professor, principalmente daquele que atua na esfera universitária, se faz por meio de um caminho longo e dispendioso, por vezes, até árduo no trilhar da seara educativa. Não basta apenas conhecer o conteúdo da disciplina que ministra; é preciso mais.

O aluno que ocupa as cadeiras universitárias merece que o professor seja educador, que detenha habilidades de efetivamente auxiliar na construção do conhecimento de seus pupilos, sob pena de manter os discentes no limbo do conhecimento.

Nesse sentido, nada mais pertinente do que compreender as dimensões que permeiam e facilitam o ensino/aprendizagem. No que pese haver diferentes

acepções para o termo, bem como uma gama de aspectos que envolvem o ambiente educativo e o aprender, para este estudo convenciamos trabalhar com as dimensões política/social, interpessoal, técnica/teórica, profissional/acadêmica e afetiva do trabalho docente, as quais serviram para fundamentar nossos estudos quando na análise do conteúdo oriundo das falas dos discentes, observadas nos questionários.

Denominamos cada um dos aspectos descritos por dimensão por entendermos que este termo é mais abrangente, o que possibilita o encontro com categorias que venham explicitar o fenômeno estudado, uma vez que tais são indissociáveis. Pensamos que será pelo conjunto destas que haverá a possibilidade de medirmos a compreensão do processo de ensino/aprendizagem, no procedimento de interpretação dos dados.

Na especificidade da nossa pesquisa, ainda que no âmbito da discussão da ação docente no curso de Direito, interessa-nos vislumbrar a compreensão de como pode se constituir o bom professor.

Inicialmente, nos apoiamos nos estudos de Valentim e Daibem (1999, p. 133), que abordam a existência de um paradigma em torno do bom professor, o qual segundo as autoras se encontra alicerçado por "três pressupostos traduzidos na forma de competências: política, técnica/teórica e interpessoal". São estes aspectos, os quais as autoras tratam por "competências", que de agora em diante chamaremos de "dimensões", os quais abarcarão uma série de características inerentes ao trabalho docente.

Seguindo com nossa intenção de colorir o curso de Direito, libertando-o do preto togático de magistrados e promotores, das capas em tons escuros dos manuais e vade mecuns, das salas de audiência sóbrias, do formalismo exacerbado, e com o espírito emanado das cores e nuances do arco-íris, determinamos uma cor para cada uma destas dimensões.

Entendemos a cor tal como Goethe, que, conforme Pedrosa (2004, p. 119), "via sua beleza como desencadeadora de complexas manifestações psíquicas", concluindo que "a cor produz sobre a alma humana um efeito específico, sempre definido e significativo, que se radica intimamente na esfera moral e, considerada como elemento de Arte, pode colocar-se a serviço dos mais elevados fins estéticos". Neste momento, iremos apenas informar ao leitor a cor atribuída a cada uma das

dimensões em estudo, para no próximo capítulo justificarmos esta escolha adequadamente.

Por meio da dimensão política/social, para a qual determinamos a cor vermelha, procuramos observar, guiados pelas respostas aos questionários, a existência de consciência do aluno quanto ao fato de que o ato do professor se encontra comprometido com a formação de indivíduos críticos, humanizados, capazes de transformarem a sociedade à qual pertencem, bem como no que diz respeito à capacidade docente de entender os alunos como sujeitos ativos no processo educativo, considerando suas realidades e tornando os conteúdos mais significativos (VALENTIM; DAIBEM, 1999).

Cunha (1989) menciona que, mesmo que a ação docente seja pouco reflexiva ou até superficial, ela não deixará de ser uma atividade política, carregada de valores nos quais o professor acredita e defende. Portanto, todo ato pedagógico também é um ato político. Esta intencionalidade, dentro da autonomia que lhe é permitida, é natural e inerente à práxis educativa, estando presente, inclusive, muito antes de o professor adentrar na sala de aula quando, por exemplo, seleciona junto à IES os conteúdos que irão compor a disciplina e a ordem sequencial de sua apresentação, aspectos que logo demonstram que o ato pedagógico não é neutro.

Também Libâneo (1994) entende a docência como um fazer político, que se movimenta nos encontros e desencontros das relações sociais. Corroboramos com este entendimento, principalmente quando pensamos que o docente, ao trabalhar os conteúdos em sala de aula, acaba por emitir sua opinião sobre o assunto, afastando a neutralidade do saber e articulando o tema à realidade que se apresenta.

Pachane (2010, p. 8) nos auxilia informando que a dimensão política/social (a qual a autora denomina sócio-política) trata da "compreensão da educação em sua amplitude, englobando o entendimento das políticas sociais e educacionais e a formação dos alunos, assim como do próprio professor, para além da habilidade profissional, teórica e técnica". Compactuamos com tal compreensão e orientamos o estudo tomando-a como base.

Já a dimensão técnica/teórica, materializada neste estudo pela cor amarela, estuda a prática didático-pedagógica aliada ao domínio do conteúdo da disciplina ministrada e dos recursos facilitadores da aprendizagem (VALENTIM; DAIBEM, 1999), afinal, parafraseando Masetto (1998), nem sempre quem sabe alguma coisa

sabe ensiná-la aos demais, sendo necessário o suporte pedagógico, sem o qual dificilmente a boa prática docente irá se efetivar.

Destacamos também a dimensão interpessoal, representada pela cor verde, que compreende a capacidade do professor em bem relacionar-se com os alunos, propiciando a troca de conhecimentos e o convívio horizontal e salutar (VALENTIM; DAIBEM, 1999).

Entendemos que, para que exista a construção efetiva do conhecimento, deve haver uma ação partilhada entre os sujeitos envolvidos: professor e aluno. Nesse sentido, há décadas, Freire (1979, p. 79) já teorizava que "os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo", de forma que a relação professor-aluno é de extrema importância para atingir ao processo de ensino/aprendizagem de forma efetiva, afinal são atores indissociáveis que cooperam entre si na busca pelo conhecimento.

Estas foram as dimensões que se pensou inicialmente. Entretanto, como utilizamos de uma atitude fenomenológica para orientar nossa pesquisa, isto é, não definimos *a priori* estritamente as dimensões, mas sinalizamos também as que pudessem emergir do estudo e pela atenta observação das respostas dos participantes, nos dados abertos, evidenciamos a existência de mais duas dimensões que, pela importância revelada nos questionários, precisam tomar corpo nesta pesquisa, as quais nós convenciamos chamar de dimensão profissional/acadêmica e dimensão afetiva.

Tomamos a dimensão profissional/acadêmica, representada pela cor laranja, diferente do que diz Isaia (2008) quando apresenta esta dimensão como pertencente à atividade docente, a caracterizando no sentido da experiência profissional e de formação, que se dá no transcorrer dos tempos e nas interações que vão se produzindo durante o percurso do ser professor, que assim vai moldando sua identidade. Consideramos tal dimensão no sentido de analisar o que pensa o aluno em relação ao professor que possui formação acadêmica complementar ou ocupa cargos jurídicos de renome (juiz, promotor, procuradores públicos etc.) e sua correlação (ou não) com a boa docência.

Partimos de tal questão porque é comum nos cursos jurídicos a contratação de "professores" com base no cargo que ocupam junto às instituições públicas que movimentam o direito pátrio, sendo valorizado no momento da contratação o

reconhecimento pelo desempenho na área de formação ou atuação no mercado de trabalho, alheio à análise dos saberes que envolvem a profissão docente.

Por fim, temos a dimensão afetiva, representada pela cor azul, que se materializa em atos de demonstração de sentimentos positivos em relação à atividade de lecionar ou à área de atuação, porque conforme afirma Freire (1994) a educação é um ato amoroso e este sentimento move o sujeito rumo à aprendizagem.

Esta última dimensão não poderia de forma alguma ser ignorada, uma vez que está presente nas interações sociais e também no processo de ensino/aprendizagem. Entendemos que é "impossível inserir-se na prática educativa um educador que não goste de seu trabalho com os alunos, que não possua amor pela relação cultural e identidade com o trabalho que está realizando" (PEREIRA; PEREIRA, [200-], p. 2). Muito embora não tenha sido pensada inicialmente, é muito forte a presença de tal dimensão nas respostas dos participantes.

Em seus estudos, Leite (2012, p. 357) assume que a relação pedagógica possui uma natureza afetiva, a qual dependendo de como é conduzida produz impactos positivos ou negativos, isto também no ensino superior, de tal forma que a afetividade e a cognição são interpretadas "como dimensões indissociáveis e parte do mesmo processo", não sendo mais possível ignorar sua importância para o ensino/aprendizagem.

Para Leite e Tassoni (2002, p. 13), "é possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, o que extrapola a sua relação tête-a-tête com o aluno". Ainda, Leite e Tagliaferro (2005, p. 259) consideram que "as práticas pedagógicas que se constituem a partir da relação professor-aluno promovem a construção do conhecimento e também vai marcando afetivamente a relação com o objeto a ser conhecido".

Logo, podemos supor que a afetividade na sala de aula se constitui no afeto existente entre professor e aluno na dinâmica da produção do conhecimento e destes sujeitos em relação aos conteúdos e às atividades propostas, entrelaçando os aspectos cognitivos e afetivos.

Para este estudo, adotamos o conceito de afetividade oferecido por Leite e Tagliaferro (2005, p. 249), que o compreendem de forma complexa, formada pelos "sentimentos (de origem psicológica)" e pela "emoção (origem biológica)", uma vez

que estes estão presentes na vida do ser humano e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem.

2 TRILHANDO O COLORIDO

Nesta parte do percurso em que já adentramos o arco-íris, destacamos inicialmente os objetivos e os aspectos conceituais da modalidade de pesquisa adotada para nosso estudo, indicando a metodologia utilizada, a forma como ocorreu a construção do questionário e as fases percorridas para a efetivação do trabalho de campo.

Em seguida, discorreremos sobre os encontros do percurso, apresentando a dinâmica de cores adotada na organização dos dados, bem como justificando a escolha de determinada cor – daquelas visíveis no arco-íris – para cada uma das dimensões, e o perfil dos acadêmicos envolvidos na pesquisa.

2.1 O CAMINHO E O CAMINHAR

Escolhido o caminho e a direção do estudo, nos aproximando dos conceitos de docência e das dimensões facilitadoras do ensino/aprendizagem, bem como de posse da pergunta norteadora do estudo: "quais são as características do bom professor do curso de Direito na visão de seu aluno?", o passo seguinte foi organizar a estrutura da pesquisa, fundamentá-la teoricamente e definir a sua metodologia. Para tanto, elaboramos os objetivos do estudo, ou seja, delineamos o que, como e para que sistematizamos o presente objeto de estudo.

Determinamos que o objetivo geral seria conhecer a realidade acadêmica vivenciada pelos discentes dos cursos de Direito de Cascavel/PR, para que, a partir da observação e compreensão dessa vivência materializada nas respostas aos questionários, conseguíssemos atingir os objetivos específicos, quais sejam: a) conhecer a percepção dos alunos do curso de Direito sobre o que é ser um bom professor; b) interpretar, à luz das dimensões política, interpessoal e técnica/teórica, as relações estabelecidas na dinâmica do processo ensino/aprendizagem da graduação; c) compreender como se dá a vivência pedagógico-acadêmica dos alunos de Direito; e d) contribuir para a inserção da dimensão pedagógica nos encaminhamentos para melhoria do ensino jurídico na região oeste do Paraná.

Delineado o caminho, queríamos abordar os alunos do curso de Direito, graduação eminentemente teórica, apesar das disciplinas práticas que a compõem³, das três IES que o oferecem nesta cidade e, por meio de tal encontro, caminhar em busca de respostas que emergissem de sua própria vivência estudantil em relação ao companheiro de percurso: o docente universitário de seu curso. Para tanto, mostra-se necessário o suporte metodológico, que dará o rigor científico ao estudo que passamos a descrever.

2.1.1 O encontro metodológico

O estudo se apresenta como pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, instrumentalizada a partir do estudo bibliográfico, e de uma pesquisa de campo com aplicação de questionário semiestruturado a discentes acadêmicos do curso de Direito. Para a análise dos dados, utilizamos a técnica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

Entendemos a pesquisa qualitativa de acordo com Chizzotti (2013), para quem

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. [...] partilhando o pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas (CHIZZOTTI, 2013, p. 28-29).

É, pois, qualitativa na perspectiva fenomenológica, uma vez que procuramos identificar, a partir das evidências convergentes provenientes dos dados, os sentimentos e percepções dos alunos nas respostas aos questionamentos que norteiam a pesquisa. O processo analítico busca compreender não só o que aparece de repetitivo/regular (convergências), mas, também, aquilo que surgiu de diferente

³ No que pese a exigência legal (Art. 2º, § 1º, inc. V e IX, do CNE/CES nº 9) do projeto político pedagógico do curso de Direito conter "modos de integração entre teoria e prática" e a obrigatoriedade do estágio curricular supervisionado, parece-nos que, ainda hoje, a forma com que estas são ofertadas pelas IES segue desvinculando a prática do teórico do curso. Na atualidade, ao menos nesta região, temos disciplinas distintas que permeiam o ensino jurídico: o aporte teórico de todo o dia e as aulas práticas – com professores diferentes – que ocorrem, em média, duas vezes ao mês.

(idiossincrático), o qual não pode ser ignorado, uma vez que constitui uma parte singular que compõe dinamicamente o todo.

Também se trata de uma pesquisa exploratória, pois a temática foi dialetizada objetivando torná-la mais clara. Fleming (2005, p. 18) sustenta que a pesquisa exploratória "permite a primeira aproximação do pesquisador com os fatos e fenômenos, confirmando a importância do problema e realizando um levantamento das informações já disponíveis", enquanto na proposta descritiva é feito o levantamento das características que compõem o fenômeno para que, em um próximo estágio, possam os dados ser analisados e compreendidos, com vistas a aprofundar os conhecimentos sobre como os participantes percebem e comunicam estas percepções acerca do fenômeno em estudo. Nossos esforços culminaram exatamente nesse sentido, de ir além da descrição, com o intuito de acrescer o conhecimento sobre o tema em estudo.

Gil (1999, p. 41) afirma que as pesquisas exploratórias possuem "como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições". Nesse sentido, se justifica a proposta de se discutirem os aspectos que tornam o sujeito um bom ou mau professor na perspectiva do aluno.

Para conhecermos a percepção dos envolvidos no processo em relação ao bom professor, neste caso os acadêmicos do curso de Direito, utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário tendo por finalidade obter um critério qualitativo significativo que demonstrasse a expectativa do aluno em relação ao docente na atualidade, bem como as características deste que aquele entende serem inerentes aos bons professores, isto em cotejo com as dimensões que influenciam no processo de ensino/aprendizagem.

O questionário, do tipo semiestruturado, foi composto por seis (06) sessões e constituído por séries ordenadas de perguntas abertas, as quais possibilitam "investigações mais profundas e precisas", e também de questões fechadas, que permitiram aos participantes emitirem um julgamento por meio de uma escala pré-ordenada (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 206).

De posse dos dados coletados, procuramos constituir o *corpus* dos dados, isto é, **descrever, analisar e interpretar** as falas dos participantes do estudo fazendo uso da técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011). A análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa para fazer inferências, identificando – objetiva e sistematicamente – características específicas dos dados e

pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análise de material que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado.

Produzir inferências em Análise de Conteúdo tem um significado e pressupõe a comparação dos dados obtidos com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de homem e de sociedade a que se vincula o objeto de estudo.

2.1.2 A construção do instrumento de coleta de dados

Para instrumentalizar a coleta de dados, optamos pelo questionário semiestruturado, elaborado a partir dos objetivos específicos do estudo e tendo por base o aporte literário realizado anteriormente.

O questionário é um instrumento para coleta de dados, composto por uma ordem sistematizada de perguntas, abertas, fechadas e/ou de múltipla escolha, que "deve ser respondido por escrito e sem a presença do entrevistador" (LAKATOS; MARCONI, 2003. p. 201). Neste caso, utilizamos o instrumento de forma semiestruturada, pois combinamos "perguntas fechadas (estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições pré fixadas pelo pesquisador" (MINAYO, 2004, p. 108).

Escolhemos esta técnica de coleta de dados por ser adequada ao atendimento dos objetivos do estudo, facilitando o acesso e aceite dos participantes, devido ao fato de as respostas não serem identificadas, além de propiciar que as IES ditassem o melhor momento para sua aplicação.

Sabendo deste anseio natural dos participantes em relação ao anonimato, o questionário trazia na parte superior e inicial informações acerca do estudo, identificação das pesquisadoras responsáveis, vinculação com o programa de Mestrado em Educação da UNIOESTE, garantia do anonimato e o pedido de resposta de acordo com a opinião do acadêmico, uma vez que não havia respostas certas ou erradas para as perguntas realizadas.

No canto direito superior de cada instrumento, convencionamos adotar uma letra do alfabeto (A, B ou C) seguida de um algarismo numérico (001 a 100), a fim de facilitar a identificação deste quando quiséssemos ilustrar alguma resposta no momento da análise e transcrição. É importante salientar que, apesar de usarmos

três letras distintas do alfabeto para identificar os questionários, por serem três as IES participantes do estudo, optamos por constituir estes em uma amostra única, de forma que as respostas dos alunos foram analisadas independente da instituição na qual se encontravam matriculados.

Salientamos que, junto ao questionário, cada participante recebeu 02 cópias idênticas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo dados mais substanciais em relação ao estudo, para conhecimento e devolução de uma das vias assinada. Neste, o participante permitia o uso de suas opiniões na pesquisa, guardado o sigilo de sua identidade, também sendo informado de seu direito de eventual desistência, a qualquer momento, conforme determinação do Comitê de Ética em pesquisa envolvendo seres humanos da UNIOESTE.

Optamos por dividir o instrumento em 06 partes, com a finalidade de que por meio dos blocos de questões os participantes conseguissem ter uma visão sistematizada daquilo que o estudo propunha, de acordo com os objetivos específicos que se pretendia atingir. Para auxiliar, ainda mais, colocamos em cada uma das partes um pequeno título indicando a temática central do bloco de questões.

A primeira parte, chamada "*Dados do Participante*", incluía informações de identificação como: idade, sexo, ano de ingresso no curso de Direito, semestre em que estava matriculado, se cursou o ensino médio em instituição pública ou privada e renda mensal familiar. Esses dados permitiram compor a amostra a partir de um olhar sócio-demográfico, identificando-a.

As outras partes buscavam conhecer dados relativos à experiência universitária dos acadêmicos em relação ao professor que esperavam ter e aqueles que, efetivamente, tiveram no decorrer do curso de Direito, isto como forma de buscar as características do bom professor para estes alunos. Destacamos: a) o respeito à opinião do aluno; b) a interação docente e discente dentro e fora da sala de aula; c) o professor como ser motivador da aprendizagem; d) o conhecimento da disciplina lecionada; e) a existência de aporte didático; f) o exercício da criatividade; g) a utilização adequada da tecnologia; h) a articulação do conteúdo com a realidade social; i) a coerência entre o trabalhado e o vivido; j) o comprometimento docente; e l) o desenvolvimento da criticidade dos alunos.

A segunda parte, "*Expectativa em relação ao professor(a) do curso de Direito*", trazia 02 questões de cunho aberto voltadas às expectativas dos

participantes em relação ao professor do curso de Direito e à forma como este trabalharia os conteúdos em sala de aula. Estas, por serem abertas, permitiram que os acadêmicos fornecessem respostas que não estivessem pré-concebidas pelas pesquisadoras.

A terceira, a quarta e a quinta partes do instrumento enfatizavam "*Aspectos de relacionamento entre professor x aluno*", "*Aspectos técnicos, didáticos e pedagógicos*" e "*Aspectos políticos sociais*", perfazendo blocos de 10, 11 e 05 questões, respectivamente.

Esses três blocos de questionamentos continham afirmativas que iniciavam com a frase "*O bom professor é aquele que...*" seguida de uma ideia que se amoldava ao tópico indicado, como forma de nortear o pensamento dos participantes, "segurando" o objeto do estudo. Para isto, criou-se uma escala de diferencial semântico com vistas a valorar o grau de concordância do aluno com a afirmativa, sendo: 1 - concordo, 2 - discordo e 3 - sem opinião.

A escolha, nesta etapa, por uma escala de 03 pontos se deu devido à preocupação em obter dados precisos dos participantes, uma vez que ao suprimir eventuais intervalos de uma escala com um número maior de alternativas podemos, ao codificar as respostas, obter uma análise mais clara destas.

Para a confecção das afirmativas fechadas, buscamos suporte no estudo desenvolvido por Valentim e Daibem (1999), as quais também em busca do bom professor (em meados dos anos 1990) distribuíram 120 questionários aos alunos e 29 aos professores das escolas selecionadas de ensino médio da rede pública, os quais continham 10 afirmativas que iniciavam com a assertiva "O bom professor é aquele que...". Julgamos interessante iniciar as assertivas assim, pois de pronto informam aquilo que o pesquisador quer saber do respondente, facilitando a compreensão. Ainda, das 10 afirmativas dos questionários das referidas pesquisadoras nos inspiramos em 04, feitos os devidos ajustes para atender a este estudo, os quais pela grande importância e adequação à temática precisavam fazer parte do nosso bloco de questões.

A sexta parte do questionário, a qual convencionamos chamar de "*O bom e o mau*", foi composta por cinco questões abertas, objetivando, mais uma vez, que os participantes trouxessem novas informações no decorrer do processo, de forma que a rigidez do instrumento não viesse a obstar a descoberta de situações anteriormente não pensadas.

Estas questões, especificamente, versavam sobre o que os participantes entendiam como um bom professor, sua forma de trabalhar os conteúdos em sala de aula, características que reprovavam no mau professor, a forma adequada de avaliar os alunos e a importância ou não da relação professor x aluno fora do contexto sala de aula.

Aqui, o participante encontrava-se liberto para responder os questionamentos de acordo com aquilo em que realmente acreditava, capaz de surpreender as pesquisadoras, uma vez que era possível embutir nas respostas situações que presenciavam efetivamente no cotidiano acadêmico, informando suas experiências do dia a dia educativo.

Pensamos que, ao chegar a este bloco de questões, os participantes já teriam a oportunidade de fazer uma reflexão global acerca do tema, guiados pelos questionamentos e pelas afirmativas anteriores, possuindo condições de trazer ao estudo aspectos substanciais que indicassem situações relevantes para esta pesquisa.

Ao confeccionar o instrumento com questões abertas, que permitem a resposta livre, e fechadas, que propiciam a escolha de respostas pré-indicadas, conseguimos obter uma estimativa mais coerente sobre os futuros resultados, uma vez que os dados podem ser dialetizados entre si, o que facilita a sua verificação.

2.1.3 As etapas percorridas

De posse das ideias fundamentais que nortearam o projeto de pesquisa, agendamos encontros iniciais com as coordenações do curso de Direito das instituições privadas de ensino superior com sede na cidade de Cascavel/PR.

A escolha pelas IES privadas se deu devido ao fato de a única instituição pública que oferece o referido curso nesta região não o ofertar nesta cidade, o que dificultaria a coleta de dados em decorrência da distância e do tempo despendido para tanto.

Nas datas e horários previamente marcados, adentramos as salas dos coordenadores, onde em conversa informal expomos os objetivos do estudo, a forma como este seria desenvolvido, bem como a participação que se esperava da instituição, neste caso materializada na abertura de portas para aplicação dos questionários junto aos alunos matriculados nas séries finais do curso de Direito.

Como esperado, em cada uma das instituições, os coordenadores precisaram contatar seus superiores para a necessária aprovação do estudo em suas sedes. Em duas das três IES, foi agendado um novo encontro, desta vez com os coordenadores gerais, em que, novamente, apresentamos os fundamentos e a importância da pesquisa para o meio acadêmico. Na outra, a própria coordenadora contatou seu superior, obtendo permissão para o desenvolvimento do estudo.

O nosso anseio de contatar preliminarmente as IES, antes mesmo de submeter o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE se deve ao fato de que, caso estas não permitissem a realização do estudo junto aos seus alunos, teria que ser pensado outro enfoque para a pesquisa, de forma que os acadêmicos fossem selecionados talvez na forma de cascata (nesta o pesquisador selecionaria por critério próprio um número de participantes que julgasse viável ao estudo, sendo que estes contatariam outros e, assim sucessivamente, até compor a amostra) ou de outra maneira que permitisse a adequada coleta de dados.

Felizmente, as três IES concordaram em participar da pesquisa, inclusive uma delas solicitou que, ao final, fosse feito um parecer com os aspectos que considerássemos mais significativos nas falas dos alunos participantes para posterior apresentação junto aos professores do curso. Esse pedido nos deixou extremamente satisfeitas e confiantes com relação à pesquisa, pois mostrou que o trabalho certamente não seria em vão e, logo, seria compartilhado com os docentes, o que atenderia a um dos objetivos específicos do estudo.

Passada essa fase inicial e de posse do número de alunos matriculados até aquele momento (julho/2014) nas séries finais do curso de Direito das IES, organizamos o cronograma da pesquisa. Neste, foram descritas todas as fases essenciais, bem como o tempo que pretendíamos dedicar a cada uma delas, dando corpo ao estudo.

O cronograma é um instrumento importante para o processo de pesquisa, pois é nele que estarão descritos os procedimentos necessários, o caminho para chegar aonde se pretende com o estudo, o que permite que o pesquisador não ultrapasse nenhuma fase necessária ao bom andamento, além de imprimir uma ordem lógica que viabilize a execução do trabalho.

Atendendo ao processo científico e procedimental do Comitê de Ética em pesquisa, se fez necessária a autorização das IES, na pessoa de seus

responsáveis, agora por escrito e formalizada por meio de documento pré-elaborado. Assim, novamente nos dirigimos às coordenações do curso de Direito das três IES e buscamos a assinatura que viabilizaria a coleta de dados junto aos alunos destas.

Com estes, conseguimos encaminhar os documentos para aprovação do estudo junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, o qual emitiu o parecer favorável de nº 714.955, permitindo o andamento do trabalho.

Após elaboração do questionário (conforme exposto na sessão anterior), julgamos importante realizar uma fase de testes, para que fossem detectados eventuais problemas de compreensão relacionados à escrita ou à forma de preenchimento deste.

Lakatos e Marconi (2003) afirmam que o pré-teste é, além de importante, necessário para se verificar falhas no instrumento e aprimorá-lo, aumentando sua validade. Enfatizam as autoras que o questionário deve ser testado em população com características semelhantes à do estudo, porém nunca naquela que será alvo deste.

Para tanto, solicitamos que 07 colegas do programa de Mestrado em Educação e 01 aluno do curso de medicina contribuíssem preenchendo o questionário e imprimindo suas opiniões e dúvidas, como forma de enriquecer o instrumento. A escolha por estes sujeitos se deu por afinidade, por serem pessoas que respeitamos muito e que, com toda certeza, possuíam condições de contribuir efetivamente para o que estava sendo proposto. Destes, retornaram 05 questionários devidamente respondidos contendo sugestões nas suas abas laterais.

Tal exercício propiciou trocas de ideias e cresceu muito em relação à eficácia do instrumento, pois pudemos, à época, discutir acerca da facilidade de manipulação do questionário, a questão da extensão e a disposição dos itens, bem como quanto aos aspectos gramaticais facilitadores da leitura e compreensão dos enunciados das questões.

Realizados os devidos ajustes, contatamos as IES a fim de agendar data para aplicação. Apenas uma das IES permitiu que fôssemos aplicadoras do instrumento, as demais solicitaram a entrega destes para posterior aplicação pelo professor que estivesse na sala de aula no dia agendado.

A escolha pelos alunos respondentes foi aleatória, a deixamos a cargo das IES, sendo que apenas enfatizamos o número de amostras de que precisávamos,

tomando por base a informação fornecida quanto ao número de alunos matriculados nas séries finais do curso, e que estes deveriam estar matriculados entre o 7º e o 10º período letivo.

Junto aos coordenadores, convergimos que seriam os questionários aplicados em 01 turma de quarto ano (7º ou 8º semestre) e em outra de quinto ano (9º ou 10º semestre), em todas as IES, como forma de fornecer uma unidade ao estudo e atender a amostra que se queria verificar.

Na IES em que aplicamos o instrumento, diante da devida autorização do professor que estava em sala ministrando sua aula, conseguimos explicar aos alunos o motivo da pesquisa e sua importância para a melhoria na qualidade do ensino jurídico, informando inclusive quanto ao caráter de voluntariedade da participação de cada um.

Diante do aceite de todos os presentes, distribuimos duas vias idênticas do TCLE e realizamos a leitura deste junto com os alunos, que assinaram uma das vias e a devolveram. Estas vias assinadas foram guardadas em um envelope único, com a garantia aos participantes de que não seriam anexadas, individualmente, junto aos questionários, a fim de garantir o anonimato das respostas.

Nas demais IES, que não permitiram a presença das pesquisadoras no ato de preenchimento do instrumento de coleta de dados, entregamos dois envelopes dirigidos ao aplicador. O primeiro continha os TCLE em duas vias de igual teor. Na frente deste envelope colocamos breves instruções dos passos que gostaríamos que o aplicador, escolhido pela IES, seguisse aos aplicar os questionários que estavam no outro envelope. Estes passos reforçavam a importância de ler junto com os alunos o TCLE e dar-lhes segurança a respeito do anonimato na resposta das questões.

Pensamos não ter havido prejuízo para o estudo em não termos aplicado os questionários nestas outras IES, afinal, como dizem Lakatos e Marconi (2003, p. 201) quando discorrem sobre este instrumento de coleta de dados, as perguntas "devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador". Dessa forma, termos aplicado o instrumento em uma das IES, alheios a eventuais interferências nossa na hora do preenchimento, que de fato não ocorreram, e não tê-lo feito nas demais em nada modificou a técnica correta de aplicação deste, uma vez que asseguramos, por meio das instruções junto ao primeiro envelope, a forma que gostaríamos que fosse aplicado, padronizando este formato.

Como enviamos às IES um número maior de questionários do que aqueles que, efetivamente, nos propusemos a analisar, foi necessária a posterior renumeração destes, uma vez que ao serem entregues aos participantes com a devida numeração foram distribuídos de forma aleatória, descaracterizando a identificação anteriormente organizada. Mantivemos o formato pensado anteriormente, letras do alfabeto e algarismos numéricos, apenas renumerando para que seguissem uma ordem lógica e, assim, pudéssemos passar para a análise de conteúdo.

2.2 OS ENCONTROS DO PERCURSO

Nesta seção, continuamos apresentando parte importante da caminhada: a organização dos dados coletados, bem como a relação que fizemos com as cores do arco-íris e o perfil dos acadêmicos participantes do estudo, colocando em evidência os dados sócio-demográficos destes sujeitos por meio de gráficos para facilitar a sua visualização.

2.2.1 A dinâmica do colorido – colorindo os dados

De posse dos 180 questionários respondidos, passamos à análise dos dados coletados buscando compreender o fenômeno, de forma contextualizada, por meio daquilo que se manifestou nas falas dos participantes.

Captadas pela escrita, estas falas quando descritas dão o indicativo de como os participantes percebem o fenômeno estudado, sendo revelada a cientificidade por meio da própria análise que delas é feita a partir do olhar do investigador (GARNICA, 1997).

Para analisar os dados, buscamos identificar, por meio da experiência vivida dos discentes, aspectos que trouxessem um novo significado ao bom professor universitário no curso de Direito da atualidade. Para tanto, escolhemos utilizar a Análise de Conteúdo, apoiada em Bardin (2011), como técnica de análise propriamente dita.

Gil (1999, p. 163) conceitua a análise de conteúdo como sendo "uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto das comunicações", que objetiva, segundo Chizzotti (2013, p. 113),

"decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias, compostas por indicadores que permitam uma enumeração das unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras".

Bardin (2011, p. 50) informa que a análise de conteúdo busca não apenas o significado léxico das palavras, mas, também, descobrir aquilo que está "por trás das palavras" sobre as quais o pesquisador se debruça, buscando "outras realidades por meio das mensagens", aqui traduzidas a partir das respostas dos discentes aos questionários aplicados. Tal é o formato analítico que nos propusemos a desenvolver neste estudo.

A organização dos dados para a análise é proposta por Bardin (2011) por meio de três fases principais, as quais o autor convencionou chamar de: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação destes.

A fase de pré-análise deve orientar a escolha dos instrumentos que serão submetidos à análise, a criação das hipóteses e dos objetivos que orientarão o estudo, bem como a fundamentação que irá nortear a interpretação dos dados, constituindo assim o *corpus* da pesquisa (BARDIN, 2011).

O corpus deste estudo foi materializado pela escolha, confecção e aplicação dos questionários, como técnica de coleta de dados. Tal procedimento foi desenvolvido com base nos objetivos específicos, os quais junto ao objetivo norteador fundamentaram o estudo. Ainda, nos apoiamos nos textos bibliográficos que tratavam sobre o tema "docência" e "bom professor", discutindo os argumentos teóricos dos autores sobre a temática educacional para o curso de Direito.

Com o *corpus* constituído, passamos a realizar a leitura flutuante das respostas dos acadêmicos, buscando neste contato inicial com os dados colher as primeiras impressões expostas na escrita dos participantes. Ainda nessa fase, convencionamos renumerar os questionários respondidos por meio do sistema de letras e algarismos numéricos, uma vez que verificamos que estes não estavam seguindo uma ordem numérica sequencial, por terem sido distribuídos aleatoriamente no momento de aplicação, o que deixava lacunas na ordem sistemática.

O segundo momento da análise trata da exploração deste material, o qual de acordo com Bardin (2011) deve ser guiado por operações que resultem em codificação, decomposição ou enumeração. O referido pesquisador defende que o

exercício da codificação trata de uma transformação dos dados brutos do texto realizada por meio de recorte (seleção de unidade de registro), enumeração (regras de contagem) e classificação (escolha das categorias), isto com a finalidade de atingir a representação do conteúdo, esclarecendo as características do texto.

Adotamos como unidades de registro palavras e frases que, em respostas aos questionários, trouxessem significados que convergiam com as dimensões em estudo. Como critério de enumeração, utilizamos a frequência com que estas apareceram nas respostas dos participantes, aplicando um critério igual em todas as respostas dadas, de forma que a unidade de registro era considerada mais importante quanto mais frequente era sua identificação na fala dos alunos, propiciando a compreensão do fenômeno.

Os procedimentos, neste momento, envolveram o processo de classificação, como escolha/definição das categorias, que, segundo Bardin (2011, p. 147), é realizada por meio de "uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos".

Adotamos o critério semântico, por meio do qual identificamos os temas emitidos nas respostas aos questionários, agrupando-os por convergências em relação às dimensões que permeiam o processo de ensino/aprendizagem.

Para tanto, seguimos as orientações de Bardin (2011) em relação a duas etapas: o inventário e a classificação propriamente dita.

No inventário, realizamos a leitura atenta dos questionários procurando compreender as palavras e seus significados no contexto pesquisado, enquanto que na classificação separamos os elementos organizando-os em relação às dimensões criadas *a priori* e às que emergiram do conteúdo das repostas dos participantes.

Como adotamos uma atitude fenomenológica para orientar nossa pesquisa, não definimos anteriormente **todas** as dimensões do estudo, mas sinalizamos também as que pudessem emergir deste e, a partir da atenta observação das respostas dos participantes, evidenciamos a existência de mais duas dimensões – além das pensadas – que, dada a evidente importância revelada nos questionários, precisaram tomar corpo neste estudo. Convencionamos chamá-las de dimensão profissional/acadêmica – caracterizada pela necessidade de o professor possuir uma formação acadêmica complementar ou ocupar cargos jurídicos de renome e sua correlação com a boa docência – e dimensão afetiva – aquela materializada em

atitudes de demonstração de sentimentos positivos em relação à atividade de lecionar ou à área de trabalho.

Dessa forma, as categorias, organizadas tematicamente, culminaram em cinco classes, denominadas **dimensões**, quais sejam: a política/social, a interpessoal, a técnica/teórica, a profissional/acadêmica e a afetiva.

Na organização do material, na dinâmica da leitura flutuante dos dados, fomos sinalizando as falas de modo que as diversas ideias recebessem uma cor, das sete que representam o arco-íris, representativa da dimensão a que se vinculava, assim designamos: vermelho para a política/social, verde para a interpessoal, amarelo para a técnica/teórica, laranja para a profissional/acadêmica e azul para a afetiva.

É fato que a reação à cor é muito particular do ser humano e está relacionada a vários fatores, inclusive subjetivos. Estudos na área da psicologia comprovam que a depender da cultura o significado de determinadas cores são básicos para qualquer indivíduo, constituindo em estímulos psicológicos que influenciam este no gostar ou não de algo (FARINA, 1990).

Goethe, em 1810, introduziu as cores na seara dos valores simbólicos, seus estudos culminaram na obra "Doutrina das Cores", a qual trata especificamente da teoria cromática. Farina (1990, p. 117) citando van Kolck (1971), menciona que a partir dos estudos de Goethe, com a introdução da cor no campo dos valores simbólicos, foi que "a psicologia passou a se ocupar das relações entre a personalidade e a cor como estímulo afetivo", se interessando na atualidade pela vivência da cor, ou seja, o que esta desperta no indivíduo.

Farina (1990, p. 112-115) organizou um compilado de estudos de cientistas que estabeleceram o significado psicológico das cores com base nas sensações cromáticas que elas produzem. É com base nesse compilado que justificamos nossa escolha de cor, balizadas pelas sete que observamos no arco-íris, para cada uma das dimensões estudadas. Contudo, como compomos o estudo com cinco dimensões e sete são as cores do arco-íris, forçamo-nos a deixar duas cores (índigo e violeta⁴) ao sabor... do vento!

⁴ Contudo, para não descaracterizar nosso arco-íris deixando-o faltante de colorações, colocamos aqui a denominação de cada cor não utilizada no corpo do estudo, na percepção de Farina (1990): Índigo – indicado para uso medicinal em casos de inchaço, possui efeito narcótico e hipnótico (p. 121); Violeta – palavra diminuta do provençal antigo viula (viola), possui poder sonífero e está relacionada a engano, miséria, calma, dignidade, autocontrole, furto e agressão (p. 115).

Para "colorir" a dimensão política/social, utilizamos a cor vermelha. O vermelho simboliza uma cor de aproximação, que promove o encontro. Materialmente, lembra vida, sol, fogo, chama, sangue, combate, feridas, revolta, barbarismo, guerra, glória, violência, conquista, rubi, cereja, sinal de parada, lábios, mulher, rochas vermelhas, esplendor e, afetivamente, expressa dinamismo, energia, coragem, furor, intensidade, paixão, calor, emoção, ação, agressividade, alegria comunicativa, extroversão, força (FARINA, 1990, p. 113).

Para Goethe (1993, p. 145), o vermelho produz aos olhos humanos um efeito tão singular quanto sua natureza, proporcionando uma impressão de seriedade e dignidade quando no "seu estado escuro" e, também de benevolência e graça quando apresentada uma nuance "clara e diluída".

A escolha pelo vermelho para a dimensão política/social se dá devido ao fato de essa cor simbolizar aproximação, encontro, dinamismo, energia e alegria comunicativa. Isto nos remete ao compromisso docente de aproximar os conteúdos programáticos das relações sociais que ocorrem em sociedade (relações que, por vezes, envolvem lutas/embates, sejam estes internos ou externos ao ser humano), aproximando-os da realidade e trazendo sentido ao aluno.

Utilizamos o laranja para a dimensão profissional/acadêmica. Essa cor corresponde ao vermelho moderado e simboliza o flamejar do fogo. Possui associação material com o outono, a fruta laranja, o fogo, luz, chama, festa, calor, aurora, raios solares e robustez. Afetivamente indica força, luminosidade, dureza, euforia, energia, alegria, advertência, tentação, prazer, senso de humor (FARINA, 1990, p. 114).

A cor laranja nos faz lembrar que o docente deve dotar-se de energia para que, além das horas em sala de aula, consiga atender a formação acadêmica complementar, importante aspecto para a constituição do ser professor. Também traz em seu bojo o sentimento de advertência em relação ao entendimento de que o indivíduo vir a ocupar cargos jurídicos de renome na máquina estatal possa ser sinônimo de ser um bom professor, situação que a própria experiência no curso de direito demonstra ser inverídica.

O amarelo deriva do latim *amaryllis* e simboliza a "cor da luz irradiante em todas as direções". Essa cor lembra flores grandes, terra argilosa, palha, luz,

topázio, verão, limão, chinês, calor de luz solar. Na seara afetiva traz conforto, iluminação, alerta, gozo, ciúme, orgulho, esperança, idealismo, egoísmo, adolescência, inveja, ódio, espontaneidade, variabilidade, euforia, originalidade e expectativa (FARINA, 1990, p. 114).

Goethe (1993, p. 140) afirma que o amarelo é a cor "mais próxima da luz" e que "condiz com a experiência que o amarelo produza uma impressão calorosa e agradável".

Determinamos que o amarelo representaria a dimensão técnica/teórica, por ser um importante pilar para o processo de ensino/aprendizagem e por, especialmente, indicar originalidade. Ora, ao professor cabe ser original, criativo, dinâmico, para que possa instigar nos alunos a vontade de desvelar os conteúdos que se apresentam em sala de aula, enriquecendo-os.

Para a dimensão interpessoal, que compreende a capacidade docente de bem relacionar-se com os discentes, trazemos o verde. A cor verde simboliza "a faixa harmoniosa que se interpõe entre o céu e o Sol"; é uma cor que reflete a paz do repouso e favorece o desencadeamento de paixões. Materialmente, lembra umidade, frescor, primavera, bosque, águas claras, folhagem, tapetes de jogos, mar, verão, planície e natureza. Afetivamente traz bem-estar, paz, saúde, tranquilidade, segurança, equilíbrio, esperança, serenidade, juventude, suavidade, crença, firmeza, coragem, desejo, descanso, tolerância e ciúme (FARINA, 1990, p. 114).

Para Goethe (1993, p. 145), os olhos humanos se satisfazem com a cor verde, de forma que "a alma repousa nessa mistura como se fosse algo simples".

Subjetivamente, o verde induz a tranquilidade, segurança, equilíbrio e tolerância, aspectos que, por certo, devem ser desenvolvidos na relação salutar entre professor e aluno.

Por último, colorimos a dimensão afetiva de azul. Observando o céu sem nuvens, em dias claros, temos o azul, dando a sensação do "movimento para o infinito". Ela instiga na mente as montanhas longínquas, frio, mar, céu, gelo, feminilidade e águas tranquilas. No sentido afetivo, indica espaço, viagem, verdade, sentido, afeto, intelectualidade, paz, advertência, precaução, serenidade, infinito, meditação, confiança, amizade, fidelidade e sentimento profundo (FARINA, 1990, p. 114 -115). Conforme a descrição de Farina, o azul afetivamente denota afeto. Assumimos que a relação pedagógica deve estar imbuída deste sentimento, uma vez que permeia todo o fazer pedagógico e influencia na produção do conhecimento.

Definidas as cores, procuramos nas respostas às questões sentidos que ensejavam determinada indicação de uma das dimensões, pintando a respectiva palavra/frase, com caneta hidrocor, no próprio questionário. Isto foi feito a cada questão aberta, uma a uma, procurando visualizar e organizar os dados coletivamente. Ao final, os instrumentos estavam coloridos, como um arco-íris, o que permitia uma visão geral mais clara e organizada dos dados.

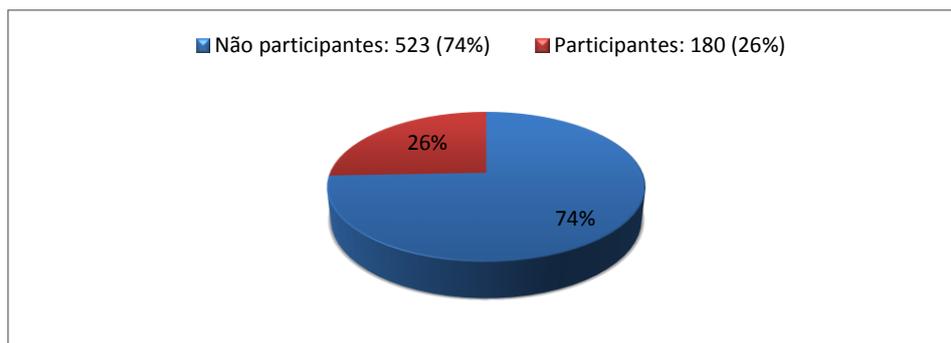
Nas questões em bloco do tipo fechadas, procedemos à quantificação das respostas de forma simples, olhando para cada assertiva e anotando na forma de tabela anexa ao algarismo que havia sido indicado em resposta, somando os iguais ao final. Dessa forma, conseguimos obter o número de participantes que concordaram com a assertiva, o dos que discordaram e o dos que não emitiram opinião.

Após esse procedimento, passamos ao tratamento dos resultados obtidos, estabelecendo quadros de resultados, os quais objetivam colocar, de acordo com Bardin (2011, p. 131), "em relevo as informações fornecidas para análise", o que nos leva à devida interpretação destas.

2.2.2 Os sujeitos envolvidos

O universo deste estudo compõe-se de 703 alunos matriculados nas séries finais (4º e 5º anos ou 7º ao 10º semestres) do curso de Direito, no período de julho a setembro de 2014, nas 03 instituições de ensino superior privado com sede na cidade de Cascavel, oeste do Paraná. Destes, formamos uma amostra efetiva para participação na pesquisa de 180 alunos, a partir de critério aleatório que permitisse um número de participantes apto a viabilizar o estudo, perfazendo 25,6% do universo da pesquisa.

Figura 1: Discentes matriculados nos 4º e 5º anos do curso de Direito em julho de 2014 por número de participantes e percentual



Fonte: Resultado da pesquisa.

A fim de viabilizar nosso estudo, se fez necessário atender às exigências do Comitê de Ética da UNIOESTE, para realização de pesquisa com seres humanos. Para tanto, após o cadastro pessoal na Plataforma Brasil, procedemos ao preenchimento da pesquisa junto ao site, com o envio dos seguintes documentos necessários para posterior apreciação da pesquisa pelo órgão: Folha de rosto, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo (demonstrando o vínculo da pesquisa com a IES), Termo de compromisso para dados em Arquivo, Instrumento de Coleta de dados, Declaração do pesquisador responsável de que a coleta não foi ainda iniciada, *Curriculum Lattes* dos pesquisadores, todos devidamente assinados e digitalizados. O parecer favorável foi emitido sob o nº 714.955, de 26 de junho de 2014, permitindo assim o início do estudo.

O critério de inclusão do público-alvo, alunos matriculados nas séries finais do curso, se deve ao fato de que tais discentes, ao adentrarem as séries finais do curso, podem informar com melhor clareza suas expectativas iniciais em relação ao professor do ensino superior, enriquecendo o relato com as impressões que obtiveram durante a caminhada universitária, tomando por base a prática docente com que tiveram oportunidade de conviver. Além disso, consideramos que tais sujeitos, por terem ingressado nas séries finais, são discentes mais maduros, que conhecem a estrutura do curso, podendo contribuir com o estudo de forma mais clara, séria e comprometida.

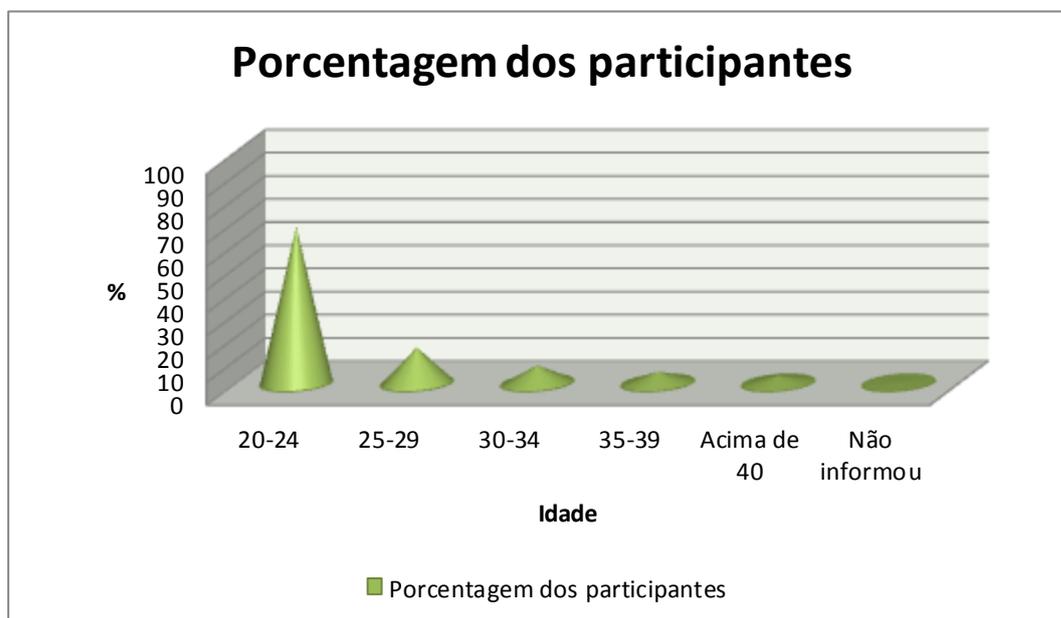
Seguindo esse pensamento, utilizamos como critério de exclusão dos alunos matriculados nas séries iniciais também o fato de que estes ainda poderiam não

estar seguros de sua permanência e continuidade na faculdade de Direito, optando pela mudança de curso no transcorrer do processo, o que descaracterizaria o estudo.

As instituições foram selecionadas a partir do método de amostragem simples, uma vez que selecionamos unidades da população de alunos matriculados no curso de Direito que permitiam um grau maior de acessibilidade pelas pesquisadoras, isto porque são três as instituições de ensino superior que ofertam o curso de Direito com sede na cidade de Cascavel/PR, sendo também estas as que permitiram o desenvolver do estudo com seus alunos.

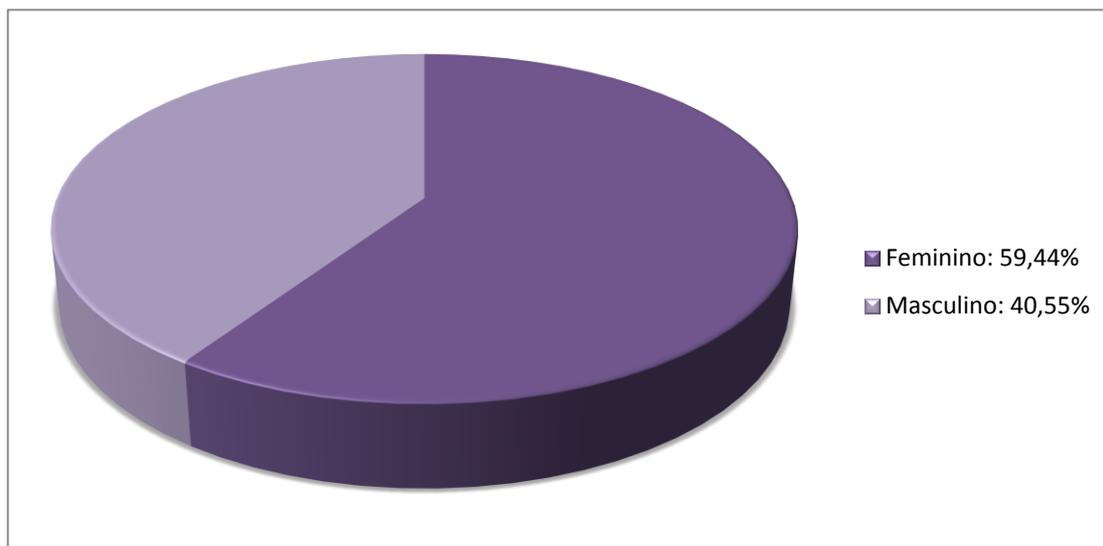
Os 180 acadêmicos envolvidos diretamente na pesquisa frequentam os quartos e quintos anos das IES participantes do estudo, são em sua maioria pertencentes à faixa etária compreendida entre 20 e 24 anos (67,77% da amostra total). Os participantes que excetuam esta faixa de idade possuem: 15,55% entre 25 e 29 anos; 7,77% entre 30 e 34 anos; 5,0% entre 35 e 39 anos; 3,33% mais de 40 anos, sendo que um dos participantes (0,55%) não preencheu o campo da idade.

Figura 2: Faixa etária dos participantes por idade em cálculo percentual



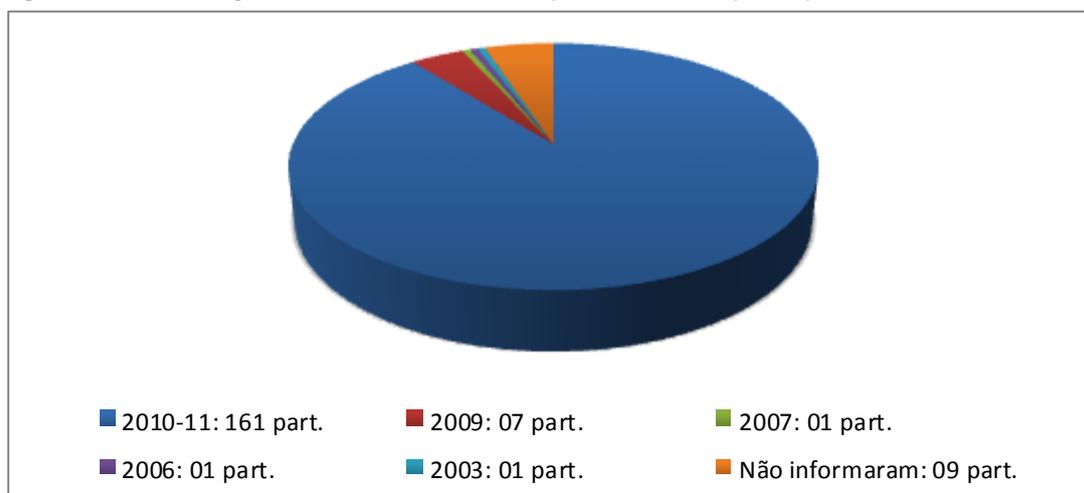
Fonte: Resultado da pesquisa.

Destes, 59,44% são pertencentes ao gênero feminino (107 acadêmicos) e 40,55% pertencem ao gênero masculino (73 acadêmicos).

Figura 3: Sexo dos participantes

Fonte: Resultado da pesquisa.

Os anos de ingresso destes estudantes no curso de Direito são, majoritariamente, 2010 e 2011, conforme informaram 161 participantes. Os demais ingressaram no curso jurídico em 2003 (01), 2006 (01), 2007 (01), 2009 (07) e 09 acadêmicos não informaram a data de ingresso. Em média, eles possuem uma vivência universitária de no mínimo 6 semestres, o que lhes garante o convívio com inúmeras experiências no contexto educativo universitário.

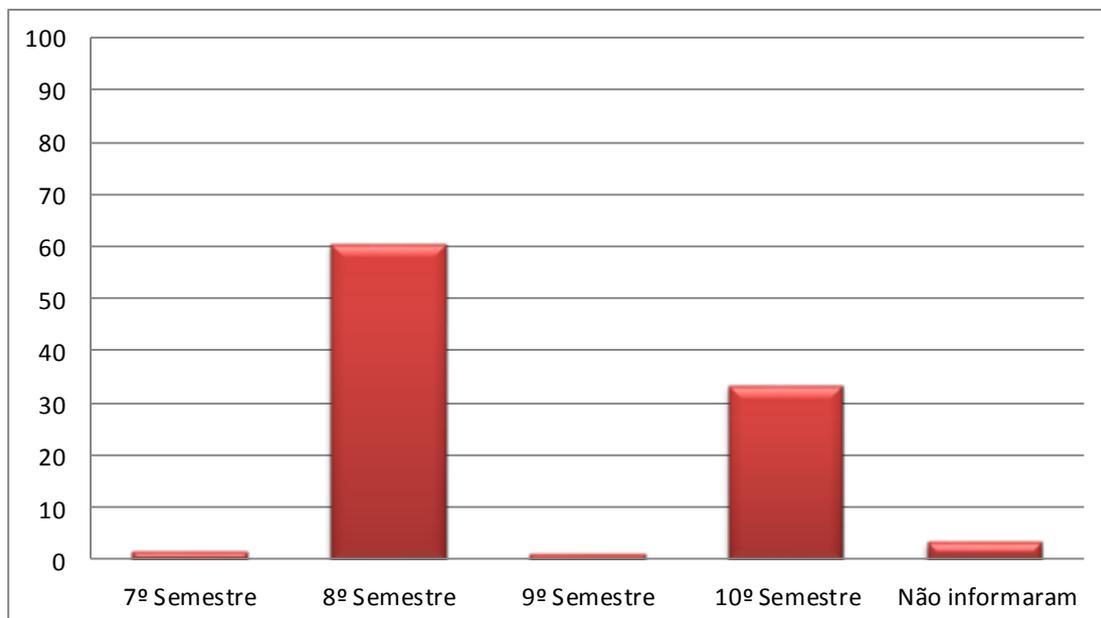
Figura 4: Ano de ingresso no curso de Direito por número de participantes

Fonte: Resultado da pesquisa.

Quanto ao semestre em que estão matriculados, 109 acadêmicos (60,55%) responderam estar cursando à época de aplicação do instrumento o 8º semestre do curso, 60 (33,33%) estavam matriculados no 10º semestre e apenas 03 (1,6%)

pertenciam ao 7º e 02 (1,11%) ao 9º semestre. Ainda, 06 (3,33%) acadêmicos não informaram o semestre em que estavam matriculados.

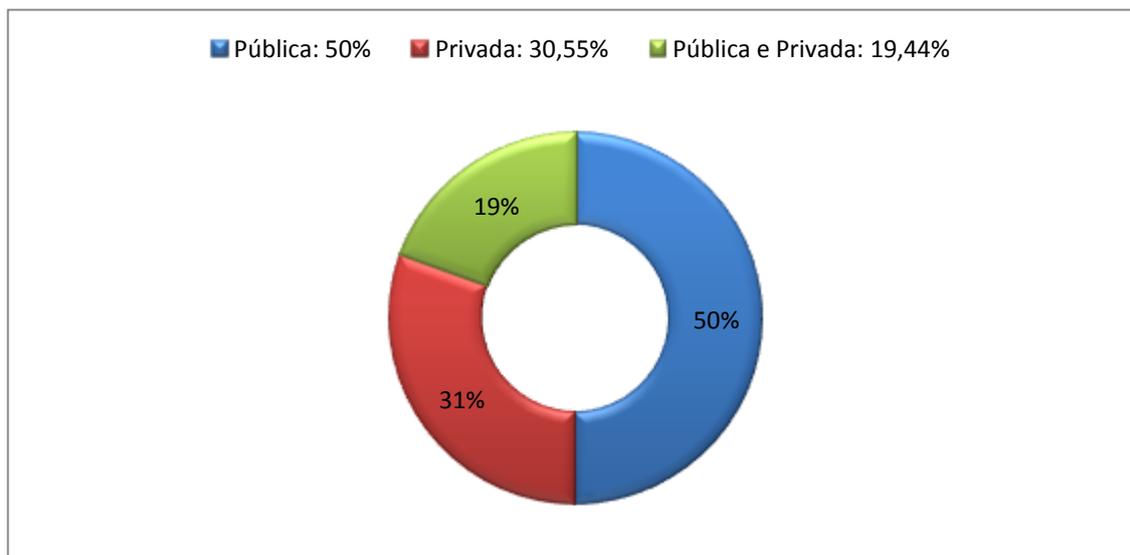
Figura 5: Semestre em que os participantes estavam matriculados à época da aplicação dos questionários em percentual de alunos



Fonte: Resultado da pesquisa.

Em relação ao aspecto sócio-econômico dos acadêmicos, procuramos averiguar se estes tinham cursado o ensino médio em instituições privadas, públicas ou ora em uma ora em outra, ao que se teve por resposta que a maioria dos acadêmicos, em número de 90 (50%), cursou este grau em instituições mantidas pelo poder público, enquanto 55 (30,55%) cursaram em instituições privadas e 35 (19,44%) frequentaram uma parte em escola pública e outra em privada.

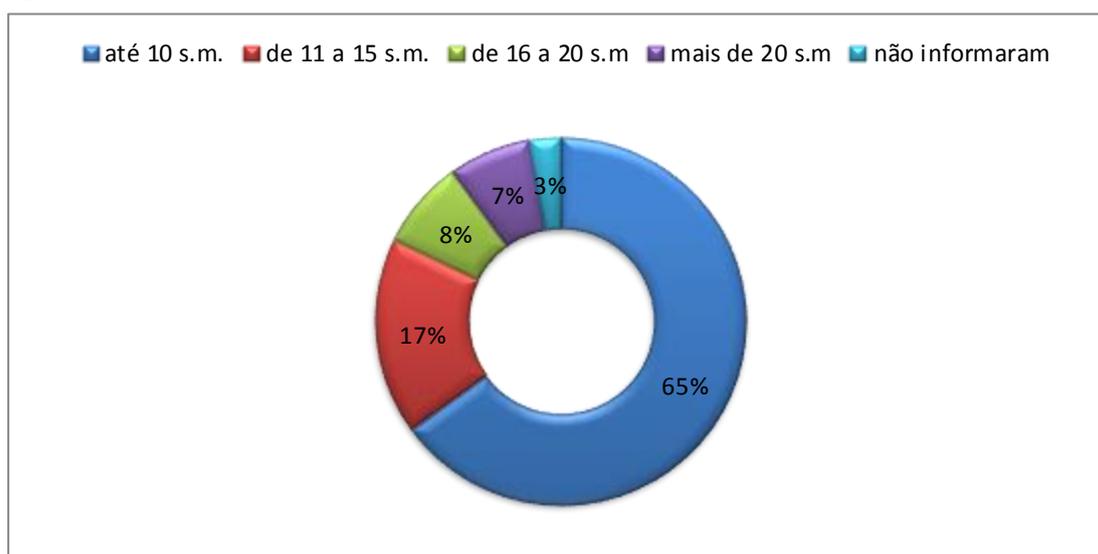
Figura 6: Instituição em que os participantes cursaram o Ensino Médio



Fonte: Resultado da pesquisa.

Além disso, verificamos que a renda mensal dos participantes se encontra na maioria em torno de até 10 salários mínimos (117 – 65%), enquanto que 31 (17,22%) percebem entre 11 e 15 salários mínimos, 14 (7,77%) se incluem entre 16 e 20 salários mínimos e 13 (7,22%) percebem mais de 20 salários mínimos. Do total, 05 (2,77%) participantes não revelaram sua renda mensal.

Figura 7: Percentual da renda mensal familiar da amostra por salário mínimo nacional



Fonte: Resultado da pesquisa.

Esses são os dados sócio-demográficos que convencionamos utilizar para caracterizar e conhecer os participantes do estudo.

3 AS CORES DESVELADAS PELO CAMINHO

Assim como um arco-íris, utilizamos de cores para demarcar em nosso estudo as dimensões encontradas nas respostas dos participantes às questões que compunham o questionário e, seguindo a caminhada, apresentamos os dados, tecendo a interpretação e compreensão destes. Fazemos isso em duas partes: na primeira discorremos sobre os achados nos dados objetivos e na segunda sobre os encontros da parte subjetiva do estudo, colocando em evidência as falas dos sujeitos.

3.1 ASPECTOS OBJETIVOS

A parte objetiva no questionário semiestruturado teve por finalidade fornecer subsídios para que os participantes pudessem "apreender" o objeto de estudo, refletindo sobre as situações apresentadas, para que quando fossem responder as questões abertas já tivessem realizado uma reflexão acerca do professor universitário e, neste caso em específico, o do curso de Direito.

Para tanto, utilizamos de blocos de questões onde cada uma das assertivas iniciava com a frase "O bom professor é...", seguida de alguma atitude que contemplasse determinada ação docente, a qual poderia – na percepção dos participantes – ser considerada como característica do bom ou mau docente. Criamos uma escala, a qual deveria ser seguida pelos participantes, que variava do número 1 ao 3, sendo: 1 - concordo; 2 - discordo e 3 - sem opinião.

O primeiro bloco de questões versava sobre a dimensão Interpessoal, para a qual utilizamos a cor verde, o segundo trazia a dimensão técnica/teórica e a cor amarela e o terceiro e último a dimensão política/social, para a qual determinamos a cor vermelha.

Nesta parte do estudo utilizamos como critério apresentar os dados das assertivas que condensavam um número maior de convergências, atribuindo relevância e validade à pesquisa.

Como ponto de corte, adotamos o algarismo 150, de forma que as questões aqui trazidas como significativas ao estudo atingiram um mínimo de 150 participantes em acordo ou em desacordo, o que indica uma convergência relevante entre eles e atende a um percentual de 83% da amostra.

3.1.1 Verde: a dimensão interpessoal

Desse bloco de 10 questões que contemplam aspectos da dimensão Interpessoal, selecionamos 05 questões, as quais possuem maior grau de concordância entre os participantes, conforme o critério que nos propomos a analisar.

Sabemos que a docência é uma das categorias profissionais que mais interage com grupos sociais, sendo a convivência com outras pessoas parte do múnus profissional, aspecto este que implica tolerância, capacidade de resolver conflitos, paciência, entre outros (MENDES, 2011).

Ao olhar para a relação que se forma entre o professor do curso de Direito e seu aluno, buscamos desvelar a importância (ou não) que esta interação possa ter para contribuir no processo de ensino/aprendizagem, tornando-o mais significativo para os agentes envolvidos.

Inicialmente, a questão que trouxe maior convergência entre os participantes foi: *"O bom professor é aquele que respeita a opinião dos alunos, tem paciência e sabe ouvi-los"*. Nesta, 172 participantes fortemente concordaram com a assertiva, sendo que apenas 03 discordaram, 03 não emitiram opinião e 02 omitiram o que pensavam, deixando a questão em branco.

A nosso ver e ao que parece no olhar dos participantes da pesquisa também, o bom professor deve manter uma conduta de boa educação para com o outro, neste caso o aluno. Faz parte da docência desenvolver a relação interpessoal com a turma e, nesse sentido, ter paciência para escutar os alunos, acalmar seus anseios, respeitá-los, dando-lhes liberdade de pensamento e ação são consideradas, pelos respondentes dos questionários, características intrínsecas ao bom professor.

Outra questão que atendeu ao critério de convergência da pesquisa foi: *"O bom professor é aquele que é simpático, prestativo e 'joga limpo' com o aluno"*. Para esta questão, 158 alunos concordaram que o bom professor deve ser simpático, prestativo e "jogar limpo" com o aluno, contra 08 que discordaram, 12 que não emitiram opinião e 02 que não marcaram nada.

A partir dessa assertiva, buscamos descobrir a importância que teria para o aluno o docente prestativo, que procura orientá-lo, inclusive em situações alheias à

disciplina que ministra, sendo transparente e honesto em relação às suas expectativas.

Parece muito claro que o aluno do curso de Direito em estudo entende que se mostrar prestativo, auxiliar o aluno, informar a este o que realmente espera dele no ambiente educativo, priorizando uma relação cristalina entre ambos, são atitudes que devem fazer parte do professor que quer ser considerado bom por seus alunos.

Compondo também esse quadro de assertivas, ofertamos aos participantes a seguinte frase: "*O bom professor é aquele que se preocupa em identificar o perfil da turma em que leciona e possui contato com os alunos para identificar suas dificuldades*". Relativamente a tal afirmação, 156 concordam, 07 discordam, 05 não possuem opinião e 02 não marcaram nada.

Azevedo (2011, p. 272) mostra que o professor precisa "conhecer como a mente de seus alunos está estruturada, como deve captar-lhes a atenção em um mundo tão globalizado cheio de cores, sons e movimentos, e evitar rótulos, preconceitos e previsões a respeito do desempenho de seus alunos".

Pensamos que identificar o perfil da turma em que se ministra aula é de suma importância para conseguir atingir os alunos e a consequente aprendizagem. Olhar criticamente para sua forma de ensinar e verificar como os alunos respondem a ela é primordial para a tarefa do ser professor, pois entendemos que apenas assim ele conseguirá detectar eventuais dificuldades dos alunos e aprimorar sua maneira de trabalhar com os conteúdos. Ao que parece, devido ao número de concordantes com a assertiva, o aluno do curso de Direito também possui esta percepção.

Ainda, este bloco de questões conteve como afirmativas: "*O bom professor é aquele que estabelece uma relação de aprendizagem mútua com o aluno – ele ensina e também aprende*" e "*O bom professor é aquele que motiva o aluno a aprender*". Frente à primeira assertiva, 160 participantes informaram que concordam com o exposto, enquanto no segundo caso 166 acreditam que motivar o aluno a aprender é uma característica do bom professor.

Investir na relação horizontal do ensino, permitindo que professor e aluno ensinem e aprendam mutuamente, facilita a interação entre esses atores, o que confere sentido no aprender e no ensinar. Ninguém sabe tudo e, não raras vezes, o aluno do curso de Direito pode enriquecer a aula do professor expondo aos colegas situações diárias que presencia, seja no exercício laboral ou em estágios em locais por onde percorre o mundo jurídico (cartórios, escritórios de advocacia etc.).

Quando o professor permite-se aprender com o aluno, ele mostra seu aspecto humano – feito de carne, osso e sentimentos –, afastando superada relação autoritária do saber centrado na figura do docente.

Essa postura do professor em compreender que o ato de ensinar e o de aprender se relacionam em perfeita simbiose por meio de uma parceria, envolvendo a si mesmo e o outro, possibilita que o docente supere o papel de mero transmissor de conteúdos e enfatize sua atuação consciente na vida acadêmica dos discentes, culminando na facilitação da aprendizagem.

Em outra esfera, motivar o aluno a aprender deve ser uma das facetas educacionais dos cursos em geral e particularmente do curso de Direito, onde as normativas mudam de forma muito acelerada e aquilo que era ontem hoje já não o é mais. Apoiamo-nos no conceito de motivação de Corrêa (2004, p. 154), para quem "motivar implica despertar e manter o interesse do alunos em aprender".

Mazuim e Martinez (2011, p. 75), citando Martinelli e Genari (2009), afirmam que "existe uma relação de reciprocidade entre motivação e aprendizagem, ou seja, a motivação é capaz de produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho, assim como a aprendizagem pode interferir na motivação".

Dessa forma, podemos arguir que a motivação é um fator pré-condicional para a aprendizagem. Logo, o ser humano aprende quando motivado para este fim, o que a nosso ver torna a motivação – ainda mais – um elemento essencial na práxis docente.

Em síntese, no que se refere a essa parte do estudo e à dimensão interpessoal, que aborda aspectos de relacionamento entre professor e aluno, podemos salientar que neste tempo e contexto o aluno do curso de Direito entende que o bom professor é aquele que respeita a opinião dos alunos, possui paciência e sabe escutá-los, é simpático, prestativo e informa o que realmente espera deles no ambiente educativo. Além disto, para os participantes da pesquisa, o bom professor procura identificar o perfil da turma em que leciona, bem como suas dificuldades, estabelecendo uma relação de aprendizagem mútua com o aluno e motivando-o a aprender.

3.1.2 Amarelo: a dimensão técnica/teórica

No bloco de questões referente à dimensão técnica/teórica, composto por 11 assertivas, destacamos 03, as quais condensam um mínimo de 83% de convergência entre os participantes, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1: Convergências dos aspectos objetivos: dimensão técnica/teórica

O bom professor é aquele que...				
ASSERTIVA	Concordam	Discordam	Sem opinião	Não marcaram
"... possui vasto conhecimento do conteúdo trabalhado em sala de aula, mesmo que não consiga transmiti-lo em sua totalidade".	23	151	04	02
"... é criativo, diversificando a forma de trabalhar o conteúdo nas aulas e afasta a monotonia".	157	12	09	02
"... consegue provar que sabe mais do que os alunos".	11	154	13	02

Fonte: Resultados da pesquisa.

Para compor esse bloco de questões, partimos do pressuposto de que nem sempre quem sabe alguma coisa consegue ensiná-la aos demais e de que o aporte pedagógico acrescenta qualidade à aula preparada pelo professor.

Sabemos da importância de o educador articular duas faces distintas e interdependentes inerentes à construção do ser professor: o conhecimento teórico-científico específico da disciplina que se propõe a ministrar e o conhecimento teórico-prático direcionado às técnicas didáticas (teoria do ensino) e pedagógicas (ciência da educação) que irão facilitar atingir o processo de ensino/aprendizagem.

Afastar essas duas faces, ou tomá-las como extremos, reduz a atividade docente apenas a um dos atos do ensinar e aprender, aqui materializada na tradicional transmissão dos conteúdos de maneira descontextualizada e alheia à

intenção pedagógica – a qual deveria envolver todo o ambiente educativo. Era exatamente isso que queríamos descobrir: se o aluno do curso de Direito compactua com esse entendimento.

Para tanto, a assertiva que apresentamos foi: "*O bom professor é aquele que possui vasto conhecimento do conteúdo trabalhado em sala de aula, mesmo que não consiga transmiti-lo em sua totalidade*". Aqui, o que procuramos destacar foi a capacidade do professor em dominar o conteúdo da disciplina que trabalha, bem como sua real capacidade de transmissão deste. Esta questão teve um total de 151 participantes que discordaram da assertiva, sendo que 23 concordaram, 04 não emitiram opinião e 02 não marcaram a assertiva.

Ao que parece, o estudante do curso de Direito valoriza o docente com amplo conhecimento epistemológico da disciplina que ministra, contudo entende que de nada adianta o conhecimento estagnado na caixa encefálica se este não consegue ganhar novos ares, sendo transmitido de maneira a atingir o aluno e fazendo-o crescer no saber.

Sobre tal aspecto, Santos (2011) esclarece que a prática docente deve estar apoiada em 03 situações: o conhecimento do conteúdo da disciplina a ser trabalhada, a visão do docente da educação em si, do homem e do mundo e as habilidades que irão permitir uma ação pedagógica efetiva em sala de aula, aspectos com os quais compactuamos e os quais são fortalecidos (o primeiro e o último) no pensar dos participantes deste estudo.

Outro questionamento que compunha o bloco era: "*O bom professor é aquele que é criativo, diversificando a forma de trabalhar o conteúdo nas aulas e afasta a monotonia*". Nesta assertiva, 157 alunos informaram concordar que ser criativo e diversificar a maneira de demonstrar o conteúdo na sala de aula, afastando a monotonia, são características do bom professor.

Sustentamos que para que um professor consiga exercer a criatividade de forma a frutificar o ensino, tornando-o efetivamente de qualidade, é necessário que este seja detentor de aporte pedagógico didático suficiente para conseguir entrelaçar o conteúdo a ser trabalhado e os métodos que irão propiciar o saber sistematizado. Para tanto, a didática – tão mencionada pelos participantes nas questões abertas deste estudo – auxilia na seleção dos métodos adequados para estabelecer o vínculo entre o ensino e a aprendizagem.

Convém salientar que não se pode entender por método apenas um conglomerado de procedimentos e sim ações do professor que procurem atingir os objetivos relacionados ao conteúdo que resultarão, na sábia lição de Libâneo (1994, p. 152), na "assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e operativas dos alunos".

Essas ações, se bem selecionadas pelo professor e com o auxílio dos recursos adequados, possibilitarão privilegiar a aprendizagem afastando inclusive a monotonia da sala de aula. Para o aluno do curso de Direito, a criatividade como inspiração para trabalhar os conteúdos de forma diferente, tornando a aula agradável, é uma característica do bom professor.

Ainda, invocando o aspecto técnico/teórico, apresentamos a seguinte assertiva: "*O bom professor é aquele que consegue provar que sabe mais do que os alunos*" (nesta vigora implicitamente a ideia do professor "sabichão", que não permite que o aluno possua determinado conhecimento maior que o mestre). Em relação a ser considerado como um bom professor aquele que consegue provar saber mais do que os alunos, 154 participantes discordaram da assertiva, 11 concordaram, 13 não possuíam opinião sobre o tema e 02 não marcaram nada.

Entender como um bom professor o sujeito que possui necessidade de mostrar que é detentor de saber a mais do que os alunos seria um retrocesso educativo que afasta o ideário do educador que ao ensinar também aprende, trilhando um caminho em espiral, e enaltece o que o senso comum prega como "o dono da verdade", isto é, o indivíduo que possui um conhecimento sedimentado, pronto, terminado, e não se permite aprender com a turma em que leciona.

Este último entristece qualquer estudioso da educação, pois coloca os alunos em situação de subjugo do saber alheio, muitas vezes fazendo-os encolherem-se nas carteiras aceitando suas dúvidas por medo de questionar o todo poderoso detentor do conhecimento.

Como se pode notar, no que se refere aos dados objetivos da dimensão técnica/teórica, os alunos do curso de Direito participantes entendem que são características do bom professor: a transmissão adequada e efetiva dos conteúdos trabalhados em sala de aula, a criatividade e diversificação na forma de desenvolver os conteúdos, afastando a monotonia, além da capacidade docente de ensinar sem precisar enaltecer que possui conhecimento epistemológico acerca da disciplina que leciona maior que o dos alunos.

3.1.3 Vermelho: a dimensão política/social

Entendemos que a função da universidade na atualidade perpassa pelo compromisso do professor de estruturar o conhecimento de forma a orientar o indivíduo, fazendo-o descobrir seu papel na sociedade à qual pertence, situando-o socialmente e fornecendo condições para que este seja sujeito atuante, capaz de modificar o ambiente em que vive de forma positiva.

É, pois, o espaço destinado a ser o "palco de discussões sobre a sociedade", devendo ser o local onde "se desenvolve um pensamento teórico crítico de idéias, opiniões, posicionamentos", os quais irão culminar em "propostas e alternativas para solução de problemas" (FÁVERO, 2006, p. 19).

Compactuamos com Mendes (1983, p. 60) quando diz que a educação, e por certo também no ensino superior, "é um projeto simultaneamente político e filosófico, cuja compreensão não cabe exclusivamente no âmbito da racionalidade científica". Estamos também de acordo com Mello e Mello (2008, p. 11507), quando ressaltam que o professor ao adentrar em sala de aula "não pode deixar de ser um cidadão, que se encontra em um processo histórico-dialético e participa da construção de vida de seu povo".

Com o intuito de analisar se os alunos do curso de Direito participantes também possuem esta percepção, montamos um bloco de questionamentos que privilegiassem a dimensão política/social. Procuramos abordar, por meio de afirmativas, situações em que o docente estivesse mais propenso ao desenvolvimento de seres mais críticos e humanizados, em articulação com os conteúdos abordados em sala de aula.

Deste bloco de questões, composto por 05 assertivas, destacamos 04, que trazem relevância ao estudo e atendem ao percentual que nos propomos a analisar, sendo que aqui apenas 01 assertiva foi desprezada por não atender ao grau de significância que julgamos coerente para a validade desta pesquisa.

As questões que atenderam ao grau de convergência proposto foram: "O bom professor é aquele que se preocupa em trabalhar o conteúdo articulado com a realidade social do momento"; "O bom professor é aquele que aborda o que está no plano de ensino sem se preocupar com sua aplicação prática"; "O bom professor é aquele que, além do conteúdo propriamente dito, se preocupa em desenvolver a cidadania, a criticidade e o respeito, mesmo que as opiniões não sejam iguais a sua"

e *"O bom professor é aquele que demonstra acreditar no que ensina, se preocupando em formar um profissional e não apenas transmitir informações"*.

Procuramos, inicialmente, averiguar a opinião dos alunos em relação ao conteúdo a ser desenvolvido e sua aplicação com a realidade social da atual conjuntura, a partir dos questionamentos: *"O bom professor é aquele que se preocupa em trabalhar o conteúdo articulado com a realidade social do momento"* (163 concordam, 07 discordam, 08 não possuem opinião e 02 não marcaram nada) e *"O bom professor é aquele que aborda o que está no plano de ensino sem se preocupar com sua aplicação prática"* (11 concordam, 161 discordam, 06 sem opinião e 02 não marcaram nenhuma alternativa).

A partir dos resultados obtidos, podemos notar que o aluno do curso de Direito considera como característica do bom professor a capacidade de articular o conteúdo teórico com sua aplicação no mundo dos fatos e em consonância com o que ocorre na sociedade da atualidade, sem ficar "engessado" apenas ao que o plano de ensino da disciplina orienta.

Ora, não poderia ser diferente! No que pese o caráter eminentemente teórico do curso de Direito, toda esta gama de teoria deve sobrepor-se à perspectiva técnica, afastando a descrição ordenada do Direito positivado e enveredando para áreas de aplicabilidade efetiva, de forma que o aluno consiga observar e concretizar o Direito na realidade social que se apresenta.

Não queremos, por certo, que apenas sejam ensinados aspectos práticos para serem utilizados tal e qual no processo, mas que o conhecimento seja construído e problematizado conjunto aos fenômenos sociais, enriquecendo a prática jurídica e desenvolvendo nos alunos habilidades inerentes ao operador do Direito, tais como: capacidade de argumentação, domínio do raciocínio lógico, criticidade, compreensão e análise pormenorizada do fato e, sobretudo, humanidade para tratar as situações que se apresentam.

É o que diz Masetto (2003) quando mostra que o professor do ensino superior deve ter a preocupação de orientar os alunos na tomada de iniciativa, afastando a missão única de ser fonte de conhecimento. Esse é também o entendimento de Almeida (2012, p. 108), para quem "ensinar como estudar, como aprender, como questionar, como organizar-se são também atribuições do trabalho docente", atribuições estas que, certamente, não se resumem à mera apresentação de conteúdos pré-selecionados descontextualizados da realidade.

Seguindo nesta linha, as outras assertivas deste bloco – *"O bom professor é aquele que, além do conteúdo propriamente dito, se preocupa em desenvolver a cidadania, a criticidade e o respeito, mesmo que as opiniões não sejam iguais a sua"* e *"O bom professor é aquele que demonstra acreditar no que ensina, se preocupando em formar um profissional e não apenas transmitir informações"* – estão relacionadas ao comprometimento do educador em formar sujeitos integrais e não repositórios de conhecimentos concebidos no mundo jurídico e alheios à devida reflexão acerca dos conteúdos. Para ambas, o número de concordantes foi fortemente a maioria, sendo 168 alunos que concordaram com a primeira questão e 173 com a segunda.

Para nós está muito claro, observando estes resultados, que no olhar dos participantes deste estudo a construção do bom professor passa por seu comprometimento como educador. Isto é mostrado para o aluno nos atos cotidianos de respeito por suas opiniões (mesmo que contrárias às defendidas pelo docente), no empenho em desenvolver a criticidade e a cidadania e no decorrer da própria aula, que vai além da transmissão do conteúdo da disciplina.

Essa postura fortalece o papel do professor como educador, que não se preocupa apenas com a sua disciplina, com o mero repasse de conteúdos e notas bimestrais, mas tem em vista formar cidadãos para o mundo, orientando-os em prol da coletividade.

O aluno do curso de Direito valoriza o docente que interage, que o faz refletir, que respeita a turma e estimula a capacidade crítica, auxiliando-o em sua formação global e afastando a imagem do professor superficial que se contenta em "papagaiar" informações descontextualizadas, que muito pouco acrescentam aos discentes.

A propósito, essa conduta do professor em caminhar para além do conteúdo da disciplina que leciona, preocupando-se com a formação do aluno, atende à expressão "Ensinagem", apregoada por Anastasiou e Alvez (2003), cujo objetivo é que se rompa com o modelo de alienação consolidado pela atual sociedade capitalista moderna, afastando a mera retenção de dados informativos e propondo uma nova perspectiva que objetive uma maior autonomia intelectual por parte do aluno, de modo a culminar realmente em aprendizagem. Tais aspectos são valorizados pelos participantes do estudo.

Dessa forma, na dimensão política/social aqui em recorte, a caracterização do bom professor no curso de Direito resulta da combinação de seu engajamento pessoal em prol da formação de alunos capazes de manifestarem suas opiniões criticamente e seu interesse em desenvolver aspectos de cidadania respeitando a opinião alheia, potencializando o espaço educativo com o desenvolver dos conteúdos articulados com a realidade, acreditando no que ensina e enriquecendo a vida estudantil.

3.2 ASPECTOS SUBJETIVOS

As questões que enfatizavam aspectos subjetivos foram distribuídas no questionário em duas partes. Inicialmente, buscamos compreender a expectativa do aluno em relação ao professor que teria no curso de Direito, isto é, o professor idealizado pelos participantes e a forma como desenvolveria os conteúdos em sala de aula. Na outra parte, objetivamos desvelar as características do bom e do mau professor para este aluno, enfatizando sua atuação no ambiente educativo.

Para facilitar a análise e a interpretação, novamente, organizamos os dados em dimensões de estudo, ou seja, agrupamos aquilo que apareceu de significativo nas respostas, classificando-o. Também, utilizamos como delimitador as próprias partes do questionário, de forma que primeiramente discorreremos sobre os aspectos que envolvem a expectativa dos alunos em relação ao docente e sua forma de atuação em sala de aula para em seguida tratar das características do bom e do mau professor para estes alunos, colocando em evidência a fala destes sujeitos.

3.2.1 Expectativas discentes

O jogo de expectativas que envolve professor e aluno já está pré-determinado muito antes de o educando adentrar nos portões da instituição. Podemos, inclusive, dizer que a própria sociedade, contexto em que está inserida a IES, promove um estilo comportamental que deverá ser seguido em sala de aula, espaço onde o professor e o aluno deverão portar-se (comportar-se) da forma pré-concebida socialmente.

Entendemos que essa postura, pré-determinada pela sociedade, influencia o próprio caminhar docente em sua construção do "ser professor", de quais atitudes

tomar, de como portar-se frente aos alunos, de como exercer seu labor de forma eficiente, entre outras inquietações.

Cada ser, e isto é inerente à pessoa humana, carrega consigo um amplo espectro de expectativas, daquilo que espera vivenciar e, embora estas sejam construídas inevitavelmente com aporte sociológico, é de suma importância que se escute esta voz interior individual procurando detectar possíveis modificações que logo irão se institucionalizar, coletivamente, no próprio ambiente social e educativo.

Nesse sentido, Cunha (1989) defende que a ideia do bom professor é valorativa, construída historicamente, e identificada na expectativa dos alunos através dos valores que a própria sociedade, institucionalmente, prega. São estes aspectos que buscamos evidenciar ao analisar as repostas individuais ao questionário, buscando encontrar um denominador que caracterize o pensamento de determinado grupo e contexto social, neste caso os alunos dos cursos de Direito de Cascavel/PR.

Tal estudo é de suma importância, principalmente se adotarmos a perspectiva de Duarte (2005), quando afirma que, para que o processo de aprendizagem na universidade seja promissor, tornar-se necessário o equilíbrio entre três fontes de dados que compõem o currículo: a expectativa dos alunos (aspecto inicial dos questionários que instrumentalizaram este trabalho), as exigências do saber e a exigência social por trás da formação desses alunos.

Entendemos que a expectativa dos alunos perpassa não só pela figura caricata do professor, mas também pela forma como este aborda os conteúdos no ambiente educativo. Assim, buscamos também conhecer o que pensam os participantes acerca do suporte pedagógico como norte para o desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula.

Nesse primeiro momento, as questões formuladas para resposta foram: "*Ao ingressar no curso de Direito quais eram as suas expectativas em relação aos professores do curso?*", que remete à expectativa em relação ao docente como um todo, e "*Como imaginavas que este professor idealizado trabalharia os conteúdos em sala de aula?*", que busca a expectativa em relação à especificidade da ação docente.

No que se refere à expectativa em relação ao docente como um todo, conseguimos identificar nas repostas dos participantes todas as dimensões em

estudo, contudo a que mais se destacou, pois possuiu um número maior de aspectos exaltados, foi a dimensão técnica/teórica.

Sabemos que, nos cursos jurídicos Brasil afora, o professor é, não raras vezes, o bacharel em Direito que possui renome na área que escolheu laborar e/ou aquele que atua profissionalmente nos cargos de juiz, promotor ou servidor público com atuação jurídica, os quais carregam junto a si a missão de movimentar o aparelho jurídico estatal e, nas horas vagas, atuar na docência. São poucas as IES que possuem em seu quadro de professores profissionais que trabalhem exclusivamente com a docência no curso de Direito.

Nesse sentido Demo (2008) – muito embora não compactue com esta linha de pesquisa – apresenta importante contribuição quando expõe que:

[...] é bom para a faculdade de direito que juízes apareçam para dar aula, mas, dependendo do caso, não se trata de experiência, mas de repetência. A experiência precisa ser transformada em teoria inovadora, assim como a teoria precisa ser transformada em experiência inovadora (DEMO, 2008, p. 38).

Infelizmente, ainda hoje se acredita que aquele que sabe determinada coisa sabe também ensiná-la aos demais, não sendo necessária a preocupação com o aporte didático do professor e, menos ainda, com a qualidade pedagógica de sua aula (MASETTO, 1998).

Contrariando a afirmativa acima, os alunos participantes deste estudo foram incisivos ao indicarem que suas expectativas em relação ao professor do curso perpassavam pela didática, a partir da utilização de técnicas de ensino que propiciassem uma maior compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Tal anseio pode ser visualizado em respostas como:

B016 – "professores com conhecimento técnico-prático que detenham didática para explicar o conteúdo de maneira envolvente e empolgante".

B025 – "professores especializados com elevado conhecimento didático e atualizados em relação aos principais temas".

O termo "didática" foi o que mais apareceu nas respostas dos alunos quanto às suas expectativas em relação ao professor que teriam no curso de Direito. Isso nos faz refletir acerca da consciência desses alunos quanto à importância de o professor deter conhecimento pedagógico, aplicando-o e efetivando a aprendizagem, pois como Freire (1996, p. 43) esclarece a prática docente

“desarmada”, no sentido de despida de conhecimentos pedagógicos, produz um saber ingênuo, sem a rigorosidade metódica “que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito”, impedindo o aluno de promover seu próprio saber.

Ainda na dimensão técnica/teórica, mostrou-se também importante o domínio do conteúdo pelo professor interligado à forma adequada de ser abordado para um melhor aproveitamento do aluno, o que pode ser verificado nas respostas a seguir:

***C007** – “que tivessem tanto conhecimento quanto uma enciclopédia e que, principalmente, conseguissem passá-lo de maneira leve e descontraída”.*

***C051** – “professores com preparação didática pedagógica, além da experiência prática e conhecimento aprofundado na matéria que leciona”.*

A partir de tais registros, conseguimos notar que o aluno do curso de Direito já sabe que de nada adianta o professor dominar o assunto a ser explanado se, ao explaná-lo, o faz de forma mecânica, inadequada, divorciado das técnicas facilitadoras da aprendizagem.

Os alunos também mantinham por expectativa a existência de professores dinâmicos, que transmitissem entusiasmo ao trabalhar os conteúdos (“*professores dinâmicos que transferissem com entusiasmo o conteúdo*” – **C055**) não explicando tão somente através da leitura de slides (“*explicassem mais sem tão somente ler slides*” – **C013**), prática comum no meio acadêmico da ciência jurídica.

É do senso comum que o curso de Direito tem seu currículo composto por uma gama de disciplinas teóricas que contribuem para o conhecimento e a manutenção do ordenamento jurídico como um todo. Contudo, o aluno da atualidade – forjado pelas inovações tecnológicas das últimas décadas – parece esperar que o professor desse curso não só seja capaz de conhecer o conteúdo da disciplina que ministra, mas que ele possua maestria ao trabalhá-lo a partir de conhecimento pedagógico e dinamismo, afastando a monotonia das aulas e facilitando a aprendizagem.

A segunda dimensão mais lembrada pelos alunos foi a política/social, na qual o aspecto mais enfatizado foi a expectativa de que o docente fosse comprometido com a formação dos alunos, auxiliando-os no desenvolver da criticidade no contexto social atual. Isto pode ser observado nas falas dos sujeitos a seguir:

A017 – *"que ele iria passar todo o seu conhecimento incentivando os alunos a gostar do curso e ajudando a ter um futuro promissor".*

B020 – *"proporcionariam uma ampla visão de diversos temas, não ficando preso somente ao conteúdo da aula".*

C038 – *"que apresentassem uma visão crítica do direito relacionando-o com a conjuntura social, econômica e não simplesmente decodificassem leis".*

C041 – *"que fosse mostrado o direito com uma visão social e não tão voltado para o mercado".*

C054 – *"professores marcados pela capacidade de apresentar uma visão ampla de mundo, sem deixar de lado a atenção pedagógica cabível e a sistematização das aulas".*

Este compromisso do professor para com o aluno e a sociedade é para Libâneo (1994, p. 47) a "característica mais importante da atividade profissional do professor enquanto mediador entre aluno e sociedade objetivando equipá-los para enfrentar os desafios da vida prática no trabalho e nas lutas sociais pela democratização da sociedade". Por isso, continua o autor, a docência é um trabalho político, uma vez que se movimenta em um contexto das relações sociais, local onde se manifestam os anseios e interesses das classes.

Pelo teor das respostas dos participantes, podemos afirmar que estes ansiavam por docentes que os fizessem refletir, não só em torno dos conteúdos do curso, mas, também, que fossem estimulados a conhecerem e se posicionarem em relação à sociedade da qual fazem parte, aspectos que contribuem, conforme diz Libâneo (1994, p. 47), para a "formação cultural e científica do povo".

Também se mostrou importante para os sujeitos da pesquisa o atendimento à dimensão profissional/acadêmica por meio da capacitação acadêmica e experiência profissional: *"que seriam em grande parte doutores e não somente especialistas como são" (A046)* e *"profissionais experientes e capacitados com no mínimo mestrado" (B032)*, aspectos que vêm ao encontro do Art. 66 da Lei 9394/96⁵, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

A dimensão Interpessoal foi ressaltada pelos participantes por meio da expectativa de que o professor fosse acessível, atencioso e disposto a ajudar o aluno, vejamos:

A019 – *"que seriam mais preocupados com os alunos e não com as notas, ajudariam os alunos com maiores dificuldades".*

A051 – *"se mostrarem sempre disponíveis em auxiliar os alunos da melhor maneira".*

⁵ "Art. 66º. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado".

B034 – *"que seriam atenciosos em relação as dúvidas dos alunos, que teriam paciência tanto para ouvir quanto para falar".*

C044 – *"professores bem humorados, amigos, que ajudassem o aluno sempre".*

Pensamos que os aspectos mencionados nesta dimensão circundam com grande importância todo o trabalho pedagógico docente, afinal como diz Morales (1998, p. 17) "tudo é relação e comunicação; até mesmo o modo de olhar os alunos diz algo para eles" (do espanhol, tradução nossa). A assertiva de Morales mostra que inclusive nos atos cotidianos e banais o professor pode vir a influenciar seus alunos no trilhar do conhecimento ou afastá-los da aprendizagem.

Ainda, para que o docente consiga auxiliar, mediar o conhecimento, torna-se necessário que este detenha capacidade para escutar o que o aluno tem a dizer, a fim de conseguir vislumbrar as reais dificuldades ou inquietações. Nesse sentido, Veiga e Silva (2013, p. 70) mostram que "ouvir" o aluno é mais do que um anseio, possuindo suma importância para se atender a uma relação pedagógica saudável e concretizar a aprendizagem, sendo um fator ímpar para atender a razão do próprio ensino que é assegurar as condições para que se efetive e solidifique o conhecimento.

Lembramos que o trabalho docente nunca é unidirecional e que observar as respostas e opiniões dos alunos, muitas vezes, expõe a reação destes à atuação do professor, permitindo o ato reflexivo. Do mesmo modo, as dificuldades que apresentam ao assimilar os conhecimentos serve para o diagnóstico das causas que originam tais dificuldades (LIBÂNEO, 1994). Esses são aspectos importantes que foram salientados pelos participantes do estudo.

A dimensão afetiva foi a menos destacada pelos participantes quanto às suas expectativas em relação ao docente que teriam no curso de Direito, porém foi mencionada no sentido de que tal docente *"por amor ao Direito tivesse escolhido lecionar"* (A054), que demonstrasse *"amor e dedicação ao Direito e ao magistério"* (C004) e, ainda, que *"ministrariam as aulas com amor e paixão pelo curso"* (A052). O desenvolver da atividade docente com amor foi o aspecto mais significativo, nesta dimensão, encontrado em nossa análise, o que sugere que o aluno observa quando o professor nutre e exerce a profissão docente carregada desse sentimento.

Ao que parece, e no que se refere à expectativa do docente como um todo, o aluno do curso de Direito mantém por expectativa que este atenda as dimensões

em estudo, principalmente no que tange ao conhecimento didático, domínio do conteúdo da disciplina lecionada, aulas dinâmicas que demonstrem o comprometimento do professor no desenvolver da criticidade, contextualizando socialmente os alunos. No olhar dos participantes, este docente idealizado também deve possuir qualificação acadêmica, ser acessível, atencioso estando disposto a ajudar o aluno, além de demonstrar amor pelo Direito e também ao magistério.

Seguindo nossa busca pela expectativa do aluno em relação ao professor que teria ao iniciar o curso de Direito, achamos por bem questionar o que estes pensavam em relação à especificidade da ação docente, ou seja, a postura do professor em sala de aula, mais precisamente em relação à forma de desenvolver os conteúdos.

Novamente a dimensão mais salientada pelos participantes foi a técnica/teórica, principalmente no que se refere a aulas que evidenciassem casos concretos, em que o professor demonstrasse conhecimento didático e dinamismo. Em seguida, a dimensão interpessoal, em que foram salientadas a paciência e a interação entre professor e alunos. A dimensão política/social figura em terceiro lugar e está materializada na necessidade do docente de motivar e instigar o aluno a pensar.

O aspecto mais enfatizado pelos alunos, em relação à maneira como pensavam que o professor trabalharia os conteúdos em sala de aula e na dimensão técnica/teórica, foi a necessidade de esse conteúdo ser trabalhado de forma prática. Em outros termos, se espera que o professor desenvolva o assunto a partir de casos concretos, que demonstrem sua aplicação fática no mundo real. Essa expectativa pode ser observada pelas seguintes declarações:

A048 – *"com aproximação entre prática e teoria".*

A054 – *"de forma dinâmica, correlacionando teoria e realidade, principalmente abordando temas atuais e de grande repercussão sob a ótica do direito".*

C029 – *"por meio de dinâmicas, sempre relacionada a prática com a teoria, aplicando e mostrando sua aplicação no cotidiano".*

No entender dos alunos, a relação da teoria com a prática torna a aula mais dinâmica, menos monótona, além de tornar mais efetivo o alcançar da aprendizagem, afastando a monotonia da sala de aula e tendo o benefício de maior atenção por parte do aluno.

A didática novamente se sustenta convergentemente nas respostas dos alunos, os quais destacam que os conteúdos devem ser desenvolvidos *"de forma aprofundada, porém objetiva, tentando ser o mais didático possível"* (C037). Eles sugerem ainda que as aulas sejam dinâmicas, que o professor *"não tornasse a aula monótona apenas lendo o código"* (B002), mas utilizasse *"tópicos, debates, trabalhos em grupo. Trabalhos em grupo muitas vezes nos fazem fixar bem melhor o conteúdo do que a aula"* (C014).

Pensamos que as trocas de conhecimento e pontos de vista, propiciadas pelas atividades em grupo, quando bem dirigidas pelo docente, enriquecem o ambiente educativo e afastam a mesmice do apego à lousa, prática comum nos cursos teóricos em geral e, também, no curso de Direito.

Adentrando a dimensão interpessoal, a questão mostrou que os alunos esperam que os professores trabalhem em sala de aula com paciência (C059) e que construam um ambiente de trocas de conhecimento e interação, conforme ilustram as falas a seguir:

C026 – *"de uma forma didática, diversificada, onde interagiria com os alunos para que as aulas tornassem mais agradáveis e menos monótonas"*

C039 – *"por meio do diálogo, de modo crítico visando a troca de conhecimento"*

C076 – *"com trocas entre professor e aluno"*

Neste sentido, o **diálogo** aparece como uma figura de grande importância no ambiente educativo, pois pensamos que somente por meio da prática do dialogar é que poderá ocorrer a relação horizontal entre docente e discente e a consequente troca de conhecimento.

Na dimensão política/social, os participantes da pesquisa relatam que imaginavam que os professores adotariam uma postura de motivar o aluno a aprender, instigando-o a pensar e refletir sobre os conteúdos trabalhados:

A027 – *"estimulando a busca pelo conhecimento"*.

B012 – *"por meio de debates e provocações, instigando o aluno a pensar por sim mesmo"*.

B042 – *"motivando os alunos"*.

C002 – *"que não fosse sucinto ou se contentasse em passar somente conceitos. Sempre acreditei que os alunos deveriam ter a possibilidade de ir além da sala de aula"*.

C041 – *"que os professores instigariam o aluno a pensar, refletir o direito"*.

C068 – *"aulas dinâmicas e motivadoras"*.

Tais aspectos demonstram que o aluno do curso de Direito idealizava que o professor deveria auxiliá-lo em seu desenvolvimento intelectual, encorajando-o a **pensar os conteúdos criticamente e motivando-o a caminhar para além do trabalhado em sala de aula.**

Entendemos que essa consciência dos alunos em relação à necessidade de o professor instigar reflexões acerca do Direito, para "além da sala de aula", é um aspecto muito importante, ainda mais para este curso, onde o aporte teórico precisa ser dialetizado para aplicação no caso concreto a depender da realidade em que se apresenta.

Sintetizando, podemos dizer que o docente do curso de Direito evidenciado mais fortemente nas expectativas dos participantes é aquele que possui didática e domínio do conteúdo explanado, que se compromete em desenvolver a criticidade dos alunos, apresenta a realidade social em que estão inseridos, possui qualificação acadêmica em nível *stricto sensu*, é atencioso, acessível e demonstra querer ajudar o aluno, demonstrando amor pelo Direito e pelo magistério. Além disso, se espera que tal profissional apresente competências didáticas idealizadas como abordar os conteúdos a partir de aulas dinâmicas, interligando teoria e prática, favorecendo a troca de conhecimento entre professor e aluno, além de instigar neste o hábito de pensar, motivando-o a buscar o conhecimento.

3.2.2 O bom e o mau professor para o aluno do curso de Direito

Seguindo a metáfora, caminhando pelo arco-íris, na procura do bom professor no curso de Direito, buscamos, neste momento, compreender por intermédio das falas dos participantes quais características são inerentes ao docente considerado bom na visão de seus alunos. Mais do que isso, procuramos também observar aspectos que enfatizassem as características de um mau professor, bem como a forma com que o bom professor deveria trabalhar os conteúdos em sala de aula, a maneira de avaliar a aprendizagem do aluno e a importância da relação professor-aluno fora do contexto escolar.

Para tanto, construímos no questionário semiestruturado aplicado um bloco com cinco questões abertas que abordassem os temas supracitados, as quais apresentaremos uma a uma, destacando a temática central por meio de pequenas sinalizações gramaticais para facilitar o entendimento do leitor.

Note que tais características são encontradas na percepção dos alunos por meio da observação da trajetória do professor em sua construção como docente, que expõe na sala de aula atitudes que interferem diretamente, positiva ou negativamente, na prática pedagógica e também na relação do mestre com seus alunos e com a própria instituição de ensino superior.

3.2.2.1 O bom professor – características

A primeira questão foi: *"Para você quais são as características de um BOM professor?"*. Nesta, os alunos informaram características que se amoldam a diferentes dimensões em estudo, lembrando: política/social, técnica/teórica, interpessoal, profissional/acadêmica e afetiva.

Aqui, as dimensões foram se sobrepondo de maneira uniforme, sendo que em cada uma delas determinadas características do bom professor foram mais enfatizadas que outras, tendo sido lembradas com maior veemência pelos participantes.

Na dimensão política/social, a característica positiva que mais apareceu nas respostas dos alunos foi a capacidade do professor em se mostrar dedicado, comprometido e responsável com a formação discente. Isso pode ser notado nas seguintes falas:

A017 – *"dedicado, se mistura com os alunos, ajuda nas dificuldades, aplica a matéria de maneira clara para que todos entendam, tira dúvidas."*

A019 – *"preocupado na formação do aluno para que este seja um bom profissional, que faça os alunos entenderem. Preocupado com os alunos com dificuldades dando maior atenção e se dedicando a estes".*

C005 – *"que tem comprometimento com a educação e com o futuro dos nossos acadêmicos".*

C056 – *"ser atencioso, dedicado e preocupado com o aprendizado dos alunos".*

C071 – *"um bom professor não se preocupa somente em passar o conteúdo o qual consta na grade curricular, mas aquele que busca despertar o interesse do aluno ensinando-o e ao mesmo tempo incentivando-o a buscar informações".*

Pela atenta observação destas falas, pode-se afirmar que o aluno do curso de Direito anseia para além do comprometimento do professor em transmitir os conteúdos programáticos da grade curricular, esperando que este atenda a um

compromisso político, ético, profissional e pedagógico com a educação como um todo.

Logo, os alunos respondentes do questionário entendem que o bom docente não pode ser um mero reproduzidor de saber, mas é necessário que detenha capacidade de motivá-los a aprender, a conhecer a ciência do Direito, a olhá-la criticamente, ensinando-os a tecerem considerações subjetivas próprias. É função docente auxiliar o aluno a dar sentido aos saberes desenvolvidos em sala de aula.

Mais do que se fazer entender, o bom professor almejado pelo aluno participante da pesquisa deve visualizar que deste será um profissional jurídico que deverá ter capacidade não só de conhecer os conteúdos das disciplinas do curso, mas de saber inter-relacioná-las em busca do bem comum e do caso em concreto que atende.

É oportuno aqui fazer um adendo no sentido de que o ato de dedicar-se à profissão docente pode, de igual forma, ser analisado na dimensão técnica/teórica, uma vez que o trabalho do professor "requer muito empenho" (VALENTIM; DAIBEM, 1999, p. 134), como no momento de preparar as aulas adequando-as à turma na qual serão ministradas. Entretanto, temos que, neste momento, o quesito "dedicação", mencionado pelos participantes especificamente nesta questão, encontra-se bem mais próximo ao entendimento do comprometimento do professor na formação de seus alunos, de forma a encontrar-se comprometido/dedicado com sua capacidade de envolver os discentes, propiciando que estes apreendam os conteúdos.

Nesse sentido, a situação de dedicar-se está intrinsecamente relacionada às atitudes do professor em comprometer-se efetivamente com a formação e a aprendizagem do aluno, criando um espaço onde as temáticas possam ser problematizadas, a fim de contribuir para que haja crescimento intelectual, seu e dos discentes.

Os alunos esperam que o professor seja "multidisciplinar"⁶, de forma a tornar os conteúdos mais significativos, podendo inclusive utilizar-se da "literatura, história e arte" (A034) para ilustrar e motivar a busca pelo conhecimento, tornando-o mais atrativo e dinâmico.

⁶ A multidisciplinaridade, no contexto da universidade, consiste para Santos Filho (1992, p. 63) "no estudo de um objeto sob diferentes ângulos, mas sem a cooperação entre as disciplinas envolvidas".

Nesse sentido, Silva (2004) destaca que, também, é missão de quem ensina a ciência jurídica

[...] conscientizar os alunos de Direito para os estudos humanísticos, destacar a importância da história, da filosofia, da lógica, da psicologia, da criminologia, da antropologia e da sociologia para o estudo do direito, não somente como um conhecimento apenas erudito, mas como conhecimento transformador da sua forma de agir no mundo jurídico (SILVA, 2004, p. 7)

Uma característica interessante que se extrai das respostas a esta questão trata da necessidade de humanização do professor. Pensamos que, quando o participante informa que o professor deva ser humano (**A011** e **A055**), ele almeja que este entenda que o aluno antes de ser discente também é pessoa humana e, como tal, detentora de problemas do dia a dia, merecedor de respeito, tratamento adequado e do exercitar da empatia.

Mais do que isso: que o encontro entre docente e discente é uma via que enseja mão dupla, afinal o professor também é sujeito de diferentes situações que ocorrem no cotidiano e que, por certo, irão influenciar no seu atuar no ambiente escolar. Parafraseando Jennifer Nias (1992), cabe ao aluno também entender que o professor é pessoa – no sentido mais amplo do termo – e que uma parte singular e importante desta pessoa constitui-se no ser professor, de forma que este demonstrar sua humanidade à turma não é sinal de fraqueza e sim do exercício da empatia em relação ao outro – aspecto valorizado pelos participantes.

Outra característica do bom professor informada pelos alunos seria a de ser "democrático em sala de aula" (**A018**). Nessa perspectiva, compreendemos que o ser democrático, no entendimento dos alunos participantes, se configura para além do respeito à opinião do outro, mas, também, na permissão do professor para que o discente auxilie no desenvolvimento da aula, opinando e enriquecendo-a.

Compactuamos com Linhares, Linhares e Maciel (2007, p. 41), quando afirmam que desenvolver um trabalho democrático é "abrir a possibilidade de diálogo entre professor e aluno, visando o diagnóstico das necessidades e dificuldades do processo ensino-aprendizagem", situação que só tem a aprimorar o trabalho docente, pois permite a reflexão sobre a práxis educativa.

Adentrando na dimensão técnica/teórica, as características do bom professor que mais apareceram nas respostas dos alunos foram o domínio dos

conteúdos da disciplina a ser lecionada e a capacidade de transmitir o conhecimento de forma adequada, aliada à didática.

Tais características foram lembradas da seguinte forma: 57 respostas ao questionário trouxeram como característica positiva do bom professor o "domínio da disciplina" em que este leciona; 55 enfatizaram a capacidade propriamente dita de ensinar os alunos, transmitindo o conhecimento; e 40 lembraram a importância da didática para este fim. Ainda, foi formalizada a necessidade de as aulas serem dinâmicas, criativas, afastando a monotonia da teoria, com a devida articulação desta com a realidade fática da atual conjuntura nacional.

O conhecimento da disciplina em que leciona é uma obrigação do docente, o qual deve estar em constante atualização. A necessidade de atualizar-se se deve também ao fato de que o professor, ao confirmar mentalmente o saber consagrado, como, por exemplo, no momento de preparar suas aulas, pode conseguir construir novos saberes, de acordo com as movimentações jurídicas que ocorrem, diga-se de passagem, quase que diariamente.

Esta intenção de visitar o saber consagrado é para Pimenta (2002) o primeiro passo de um aspecto importante, intrínseco à própria construção da identidade do ser professor, a qual irá sendo constituída a partir do confronto entre a teoria confirmada, sua aplicação prática e a conseqüente formulação de novas teorias.

É inconcebível pensar que o professor possa ingressar na sala de aula sem o conhecimento do conteúdo que irá desenvolver com os alunos, pois denota uma afronta à educação e à instituição educacional, da qual este auferia valores, além de um desrespeito com o discente.

Acena-se, mais uma vez, a importância do conhecimento sistematizado, capaz de produzir frutos quando aliado às técnicas pedagógicas adequadas. É o que nos lembram os seguintes depoimentos:

A052 – *"é aquele que ensina além dos conteúdos programáticos, possui didática e valoriza o aluno que está sempre presente na sala de aula".*

A054 – *"maneira didática de transmitir o conteúdo, interação com os alunos e motivação em buscar conhecimento".*

B020 – *"não passa somente a matéria, mas faz o aluno entender".*

B029 – *"amigo dos alunos, tem didática (consegue passar o conteúdo com clareza), prepara suas aulas e não chega atrasado".*

C036 – *"inteligente, paciente e didático".*

C073 – *"boa didática e é acessível ao aluno".*

A perspectiva de que o ensino seja mais efetivo quando o professor é detentor da didática, revigorando o ato de ensinar os conhecimentos jurídicos, é muito significativa no discurso dos alunos participantes da pesquisa. Também, as respostas ofertadas denotam – como quando se analisou a expectativa dos alunos em relação ao professor que teriam na IES – a necessidade de o professor articular a parte teórica do conteúdo com sua aplicação prática, de forma que os alunos possam "sentir" o Direito mais palpável (**B030**) e presente em suas vidas diárias, tanto dentro quanto fora da instituição de ensino superior.

Aliar o ensino à realidade social do aluno desperta a consciência jurídica, afasta o ensino abstrato e desconexo e rompe a dogmática lógico-formal do Direito. Dessa forma, não basta que o professor estimule a análise superficial da legalidade e validade das normas positivadas, necessita que promova a discussão, que estas sejam problematizadas, questionadas e criticadas quanto a sua eficácia, legitimidade e, acima de tudo, moralidade (SOARES, 2006). A sala de aula é o primeiro espaço para estas ações a fim de que se tornem atitudes transformadoras no meio social/jurídico.

Muito pode ser observado em relação às características da dimensão interpessoal. Sabe-se da importância dessa dimensão para o crescimento pessoal e educativo do indivíduo, de forma que não é surpresa que as características que a compoñham venham a apresentar-se nas respostas dos alunos no decorrer de todo o questionário e, principalmente, quando se busca elencar os caracteres que formam o bom professor.

Nesta dimensão, que trata das relações entre docente e discente, os principais aspectos invocados foram a questão do respeito e da educação do professor para com seu aluno, seguido da adoção de uma postura de humildade em sala de aula.

A055 – "didático, educado, humano, que saiba transmitir seus conhecimentos e está sempre se aperfeiçoando, atualizando".

B013 – "conhecimento, didática, incentivador, aberto a inovações, criativo, disciplinador, respeitador, amigo dos alunos".

C045 – "que não seja monótono, mas sim dinâmico, claro, educado, que exponha a matéria dada não apenas por um ponto de vista, que nos ajude a desenvolver senso crítico e que não seja "Deus na terra" fazendo com que não tenhamos acesso a ele. E que nos faça gostar da matéria, não empurrando-a".

C047 – "o bom professor trabalha o conteúdo de forma bem explicada, respeitando a opinião de seus alunos e demonstrando pontos divergentes

das regras aplicáveis. A simpatia com os alunos é crucial para caracterizar um BOM professor".

C053 – *"aquele professor carismático que impõe respeito e respeita os alunos lhes passando as devidas matérias".*

C070 – *"atencioso, paciente, respeitador, educado, confiante, atualizado, ensina e se preocupa individualmente em ensinar bem cada acadêmico".*

Pensamos que educação e respeito fazem parte do processo do ser em humanizar-se, sendo capaz de interagir na sociedade, vivenciando a coletividade e tornando-se, efetivamente, um ser humano social.

Nessa linha de raciocínio, a necessidade de a pessoa ser "educada e respeitosa" é uma exigência moral e ética para se viver em comunidade. Entretanto, o que parece que os alunos aqui querem lembrar é a importância de o educador "respeitar seu aluno e suas opiniões" (**C047**), para além dos atos de cordialidade essenciais à convivência salutar, exercitando o ato de impor e receber o respeito independentemente de estar dentro do ambiente educativo.

O respeito também pode ser entendido como a obrigação docente de "passar as devidas matérias" (**C053**), atendendo aos conteúdos da disciplina e trabalhando-os corretamente com a turma.

Note-se que a obrigação do professor em desenvolver, junto aos alunos, os conteúdos da disciplina que se propôs a ministrar, seguindo o programa de ensino formulado em conjunto com a coordenação do curso, se traduz também em uma forma de respeito aos alunos que frequentam a sala de aula e esperam compreender tais temáticas.

A humildade (a falta dela, materializada na arrogância, foi aspecto que muito apareceu na próxima questão que logo apresentaremos e que trata do mau docente) se fez presente nas características do bom professor, conforme falam os discentes:

A037 – *"didática, comprometimento, paciência para explicar, humildade em buscar as dúvidas não resolvidas em sala".*

C006 – *"mesmo tendo conhecimento não humilha o aluno; que consegue envolver o aluno e a classe para sua aula, que domina o conhecimento".*

C050 – *"se preocupa com o aluno, não tenta se mostrar sempre superior, entende que existem dias bons e ruins, não cobra além do que é repassado em sala, responde os questionamentos sem problema algum".*

C072 – *"atencioso que supra as necessidades de um aluno de forma que não passe para este sua arrogância e superioridade".*

C080 – *"compreensão, paciência, boa forma para se expressar, humildade dentro da sala de aula, principalmente quando erra".*

Freire (1996, p. 25) afirma que "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender". Dessa forma, a humildade é inerente ao próprio processo de conhecimento, devendo o professor entender, na correta lição de Nalini (2013, p. 561) que ele "não é senão um estudante qualificado, mais experiente e responsável pelo despertar de outros colegas para viver a paixão fascinante pelas ciências jurídicas".

Também Almeida e Christmann (2009, p. 67) nos lembram que o diploma universitário, a aprovação na OAB, a carteira profissional do advogado ou sua posse em concursos jurídicos de renome "não representam o final de uma etapa, mas o degrau de uma escada. Escada essa que representa o conhecimento, que requer humildade para ser galgada e que não tem fim". Para os referidos estudiosos, "essa postura de humildade deve ser mantida durante toda a carreira do profissional, seja ele ou ela: juiz, promotor de justiça, advogado, delegado, professor universitário ou consultor jurídico".

Compreender e ter paciência **(C080)**, ser prestativo e acessível **(B018 e B026)**, atencioso e aberto a questionamentos **(B036)**, manter um bom relacionamento com os alunos **(C066)**, ser amigo **(C019)**, simpático **(C047)** e ter carisma **(C053)** são características que, no entendimento dos alunos, influenciam e devem ser encontradas no bom professor, assim como a humildade **(A037)** em não se colocar em uma posição de superioridade frente à turma.

Estas características, que repetitivamente apareceram nas respostas dos alunos e para as quais utilizamos apenas indicadores – a fim de não tornar a leitura cansativa –, se bem trabalhadas no cotidiano da sala de aula trazem para o discente certo conforto e a certeza de que o docente "se preocupa com o desenvolvimento de seus alunos, dentro e fora da sala de aula" **(B035)**.

Aspecto interessante foi a forma como um aluno participante do estudo compôs sua resposta elencando apenas determinadas características de cunho interpessoal como as principais para se considerar um bom professor: "para mim, as principais características de um professor são o caráter e a honestidade, pois um professor com caráter vai dar o melhor sempre para ajudar o aluno e um professor com honestidade nunca vai enganá-lo no ensino" **(B043)**.

É claro que o caráter e a honestidade (que em muito se relacionam com a boa ética nas relações) constituem fortes atributos que podem, inclusive, virem a auxiliar a aprendizagem do aluno, uma vez que propiciam estabelecer uma relação de confiança entre este e seu professor, fazendo-o ter clareza de que o conteúdo trabalhado é sério e verdadeiro.

A dimensão profissional acadêmica foi lembrada timidamente por pequena parcela dos participantes que indicaram que um bom professor deveria ter formação acadêmica **(B045)** e experiência em sala de aula **(A026)**.

Lembremos da concisa lição de Cunha (2007b, p. 14), a qual diz que "o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo". Trata-se de um processo de reflexão sobre o próprio fazer pedagógico que, com o tempo, vai tomando forma e auxiliando na construção do ser professor.

Nessa perspectiva, o indivíduo se torna professor sendo, atuando no desenvolver de suas aulas, no trato com os alunos e a instituição e na reflexão sobre sua prática, que em troca lhe entrega a experiência em sala de aula, aspecto enfatizado pelos respondentes como inerente ao bom professor.

Na dimensão afetiva, observamos que para que o docente seja considerado bom pelos alunos participantes ele deve possuir "vocação para o ensinar" **(C059)**, "gostar do que faz" **(B021)**, além de "mostrar prazer em dar aula" **(C046)**, características que o farão ser dedicado e comprometido com o ensino, bem como tornarão o labor "animado e mais divertido fazendo com que os alunos queiram vir a aula" **(A043)**.

No início da década de 1980, Bordenave e Pereira (1980) já afirmavam que, por tr s do bom ensino, existia um segredo. Esse segredo era o "entusiasmo pessoal do professor, que vem de seu amor   ciência e aos alunos". A afirmativa dos autores vem, perfeitamente, ao encontro daquilo que os alunos esperam do bom professor na atualidade nesta dimensão afetiva: que goste de ser professor e mostre aos alunos o prazer que sente em ministrar aulas e contribuir para a produ o do conhecimento sistematizado. O segredo foi revelado!

Importante contribui o traz Foresti (2008, p. 107) quando se utiliza do entendimento de Wallon para informar que aquilo que os respondentes chamam de "voca o" trata-se na verdade de "dom pedagógico", o qual "refere-se ao poder não raciocinado de simpatia intelectual de alguns educadores". Esse poder, por certo, não   inerente a todos os educadores, contudo, os desprovidos podem por meio da

compreensão do processo pedagógico se utilizarem de técnicas para, mais acertadamente, interagirem com o aluno, buscando atingir a esperada competência pedagógica (FORESTI, 2008).

Como forma de sintetizar o até aqui exposto, podemos trazer as seguintes respostas à questão, as quais mostram um apanhado fático das características do bom professor que em maior número de vezes foram mencionadas pelos estudantes: "conhecimento, didática, incentivador, aberto a inovações, criativo, disciplinador, respeitador, amigo dos alunos" (**B013**) e "um profissional que antes de tudo tem vontade e motivação para repassar seus conhecimentos. Se preocupa com os alunos e a assimilação do conhecimento, bem como de suas dificuldades. O profissional comprometido e humilde" (**C001**).

Ambas mostram, resumidamente, o ideário geral do bom professor almejado pelo aluno do curso de Direito de Cascavel/PR, neste tempo e contexto, local da amostra em estudo.

3.2.2.2 O mau professor – atitudes

Em contrário senso, a próxima questão solicitava que os participantes informassem *"as atitudes que desaprovam na conduta de um professor e que podem fazê-lo ser considerado um MAU professor"*. Contrária à questão anterior, nesta procuramos instigar os alunos a informarem quais seriam as características do mau professor, pois entendemos que muitas vezes pode ocorrer de este não ser detentor de determinada característica entendida pelos alunos como pertencente ao bom mas, mesmo assim, não ser considerado por estes como um mau professor.

Nessa questão, a categoria intitulada dimensão profissional não apareceu, significativamente, nas respostas dos participantes e a dimensão afetiva foi lembrada por meio de sinalizações que indicam os aspectos da falta de vocação e satisfação do professor para lecionar como sendo fatores que influenciam na caracterização do mau docente, o que pode ser observado nas seguintes falas:

B012 – *"preguiça, impaciente, não sabe ouvir, não conhece a matéria, indiferente e não gosta do que faz"*.

B018 – *"aquele professor que parece que está na instituição por obrigação, dá a aula sem vontade, um professor fraco"*.

B031 – *"não gosta de dar aula, com isso não prepara a aula, não se atualiza e não demonstra interesse em repassar conhecimentos"*.

C045 – *"que seja mal educado, inacessível, que demonstre sua insatisfação em dar aula (porque não há outra explicação o fato de o professor agir sempre da mesma maneira em aula, aplicar todos os anos a mesma prova, copiar da internet - inclusive questões anuladas - para transmitir em sala, etc..."*

Esse olhar do aluno para o sentimento que o professor nutre e exterioriza em relação à docência é de extrema importância, principalmente se tivermos a compreensão da figura do professor como um exemplo profissional e de vida a ser seguido. Tal situação lembra a responsabilidade profissional materializada na teoria da simetria invertida (mirror effect) de Donald Schon⁷: o futuro professor (e, neste caso, também o futuro profissional) será aquele que vivenciou enquanto era discente o modelo que teve.

Logo, se o professor consegue criar e conduzir em sala de aula um ambiente agradável, onde exista o manejo de eventuais hostilidades e o afastamento da mecanização no ensino, demonstrando prazer em estar com os alunos compartilhando e produzindo o conhecimento, poderá ter maiores chances de conseguir motivar estes a caminharem para além dos conteúdos trabalhados em sala. Assim, num futuro próximo, quem sabe consiga inspirar alguns de seus alunos a serem docentes comprometidos com o processo de ensino/aprendizagem, trilhando igual caminho.

Ao contrário, se o docente já chega à sala de aula indicando que não gostaria de estar naquele local, seja pelo humor pesado ou pela aula mal preparada, esse sentimento por certo impregnará o ambiente, tornando difícil o processo de aprendizagem.

A questão do comprometimento docente aparece fortemente quando analisamos a dimensão política/social, principalmente quando observamos que os alunos entendem como mau professor aquele que, na visão deles, "joga a matéria sem se preocupar com o conhecimento dos alunos – se aprenderam ou não o conteúdo" (**A019**); possui "falta de comprometimento, não estar ciente de suas responsabilidades com o aluno (que será um futuro profissional), desmotivação, grosseria e arrogância" (**C002**) e "o professor que apenas transmite a informação, cumprindo seu horário sem se preocupar se o aluno aprendeu ou ao menos teve condições de aprender" (**C009**).

⁷ Pedagogo estadunidense influente no desenvolvimento da teoria e prática do aprendizado do professor como profissional reflexivo no século XX. Falecido em 1997.

Desprende-se aqui que a falta de comprometimento do professor, a desídia, a indiferença e a apatia em relação aos alunos (**C073**), são tomadas como "preguiça docente", aspecto que prejudica o alçar do professor ao patamar dos bons.

A falta de caráter ou a aversão à ética também aparecem nas respostas dos alunos, os quais entendem que estas ocorrem quando, por exemplo, "o professor fala mal de outro professor ou da própria instituição que leciona" (**B036**) ou, ainda, "despreza determinadas matérias (diferentes das que leciona)" (**A051**), certamente posturas contrárias à do educador que almejamos.

Indo ao encontro da dimensão técnica/teórica, o aspecto mais lembrado pelos participantes, do qual o mau professor é possuidor, é a ausência de didática. Vejamos:

C020 – *"aquele que tenta se mostrar superior aos alunos, que segue a rotina das aulas de forma monótona, apenas por garantia de que a matéria foi passada e que poderá cobrá-la na prova".*

C022 – *"resistente a opiniões e concepções diversas da sua, ríspido, dicção confusa, sem didática, etc..."*

C036 – *"falta de humildade, tratar alunos grosseiramente, não explicar de forma didática para que todos entendam".*

A falta de didática, aliada à falta de conhecimento e do domínio do conteúdo que o docente se propõe a ministrar, que o levam a desenvolver as aulas de "qualquer jeito" (**A004** e **C066**), são os aspectos que mais se sobressaem na dimensão in comento.

Entendemos que tais aspectos são primordiais para uma aula produtiva, estando intimamente relacionados ao comprometimento do professor com a docência, de forma que a ausência de quaisquer destes caracteriza uma afronta ao processo de ensinar, pois colabora para que o aluno perca o interesse na disciplina e seja prejudicado no conhecimento.

O cuidado com o que foi trabalhado em sala de aula e cobrado na avaliação também foi mencionado pelos alunos, que não admitem que o docente venha a "exigir na prova mais do que ensinou em sala de aula" (**A002**), aspecto que também corrobora com o compromisso do professor em preparar adequadamente suas aulas, abarcando os conteúdos necessários para uma adequada avaliação da aprendizagem do aluno.

Os alunos também condenam a prática pelo professor de "piadinhas em excesso, desprezo pelos alunos e não gostar de tirar dúvidas" (**A038**), além do excesso de "brincadeiras em sala de aula" (**B038**).

Certo que trabalhar os conteúdos de forma lúdica, também no ensino superior, é importante e agradável para atender ao processo de ensino/aprendizagem, porém esse intuito não pode estar alheio à sistematização da aula. Pensamos que o lúdico deve, sim, estar contido no planejamento diário, de forma coerente e organizada, a fim de que não haja desperdício de tempo com piadas e brincadeiras que em nada se aproximam daquilo que a temática do dia aborda, o que dá a impressão para os alunos de que a aula não foi adequadamente elaborada e o professor está "perdendo o foco na aula" (**A040**).

Por último, abordamos a dimensão interpessoal, que foi a que mais se destacou nas respostas dos alunos participantes quando se fala no mau docente, obtendo um número maior de indicações. Não há surpresa – uma vez que adentramos, mesmo que seja na sala de aula, o mundo jurídico com todas suas cores sóbrias, formalidades e exigências – quando os alunos informam, de forma veemente e bem clara, que a maior característica que compõe o mau professor é a arrogância, seguida da falta de humildade e o senso de superioridade frente aos alunos e à turma em geral, junto com a dificuldade do docente em aceitar a opinião alheia, neste caso a dos alunos.

Estes aspectos estão bem consolidados na fala dos participantes e permeiam toda a amostra em estudo:

A048 – "falta de coerência, trata alunos de maneiras desiguais, arrogância e prepotência".

A054 – "arrogância, acreditando que sabe tudo e que não há mais o que aprender".

B017 – "aquele que é, de certa maneira, arrogante, despreza opiniões e questionamentos de alunos e não se preocupa se a turma está aprendendo a matéria".

B019 – "arrogante; não sabe expor a matéria".

B020 – "professores arrogantes, que se 'acham' por ser um bom advogado"
OBS: temos muitos.

C019 – "arrogante e ditador em sala".

C021 – "simplesmente acha que sabe tudo porque passou em algum concurso público, não se preocupando em ensinar a matéria devida, e sim se preocupando em fazer propaganda de si mesmo em todas as aulas".

C080 – "arrogância, não respeita quem discorda de alguns pontos abordados em sala de aula".

Entristece-nos muito averiguar que a arrogância, ao que parece, pelo número de vezes que foi citada em resposta aos questionários, é aspecto rotineiro na vida estudantil dos alunos do curso de Direito participantes deste estudo. Destacamos o significado do vocábulo "arrogância" com o auxílio de Houaiss (2001, p. 38), que define essa atitude como sendo o "orgulho extensivo; insolência". Por certo, o professor comprometido com a aprendizagem deve ter orgulho da atividade de lecionar, afinal cabe a ele, além do conhecimento do conteúdo propriamente dito da disciplina que leciona, a consciência do mundo em que vive, da sociedade que se forma, para que de posse destes consiga articular os saberes, auxiliando o aluno a ser agente de seu conhecimento. Contudo, orgulhar-se de ser professor em nada se coaduna com a postura de sentir-se superior aos discentes e ao próprio conhecimento.

Apoiamo-nos no mestre Freire (1996, p. 165), quando afirma:

Estou convencido, porém, de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser mal amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em outras palavras, não é a minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica. **Nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber os faria gente melhor. Gente mais gente** (FREIRE, 1996, p. 165).

Como já exposto, pensamos que o professor no ensino superior possui, além da obrigação do ensino e da aprendizagem, o compromisso no processo de humanização seu e de seus alunos. Ele deve auxiliar na busca pela educação geral que se almeja, com o intuito maior de formar cidadãos com responsabilidade para com a sociedade em que vivem.

Salientamos que a educação geral que enfatizamos está calcada nos ensinamentos de Bastos e Bridi (2010, p. 170), uma vez que "não se limita ao ensinamento de uma prática profissional, mas contribui para a formação de um indivíduo completo, ético, crítico, criativo e socialmente responsável". Dessa forma, parafraseando Morin (2002), a condição humana é, efetivamente, o objeto essencial de todo ensino dirigido, muito, devido a sua inequívoca importância para a própria sobrevivência da humanidade e da vida em sociedade.

Nesse processo, certamente, a arrogância não possui guarita, vindo inclusive a afastar os alunos do indivíduo que se esconde atrás de atos que

evoquem superioridade, como nas situações em que o mestre acredita "que porque é professor ou advogado ou juiz (entre outros) é superior e trata todos como sendo um lixo, fazendo com que o aluno fique desmotivado" **(C078)** e se sinta "humilhado" **(C076)**, aspectos que poderão influenciar negativamente na aprendizagem.

De igual forma, os alunos também desaprovam o ato do professor de não aceitar a opinião diversa da sua sobre os temas que envolvem subjetividade e se apresentam em sala de aula, o que na visão deles se traduz em situações que o professor "impõe sua opinião e evita questionamentos sem a argumentação devida" **(A027)**, "fica irritado quando questionado sobre algo da matéria que não sabe responder ou não aceitar a opinião alheia" **(A003)**, "não sabe separar o lado pessoal do profissional, principalmente em situações de desavenças" **(C015)** e, ainda, "ferra com a turma ao ser confrontado com opiniões contrárias" **(A006)**.

Entendemos que o professor precisa ter consciência de seu papel no indicar do leque de possibilidades que se descortinam a cada novo tema no e do Direito, mantendo-se em igual patamar ao dos alunos, para que exista o diálogo que irá propiciar o conhecimento, sob pena de, se assim não o for, haver perdas irreparáveis para a produção do saber.

Nesse sentido, Linhares, Linhares e Maciel (2007, p. 41) explicam que:

[...] quando as partes envolvidas não estão num mesmo patamar para troca de idéias e informações sobre o processo de aprendizagem, inevitavelmente ocorre maior prevalência dos pensamentos do superior em detrimento do inferior. Assim sendo, abrem-se brechas para o aparecimento de imposições do superior sobre o inferior, o que pode descambar em abuso de poder no momento de preparar e executar o processo de aprendizagem (LINHARES; LINHARES; MACIEL, 2007, p. 41).

Esta situação, bem exposta pelos autores supracitados, pode desencadear atitudes negativas nos alunos, que tendem a entender que o docente que se coloca em posição de superioridade frente à turma, longe do manejo disciplinar, sinaliza uma forma única de resposta aos problemas estudados, a qual deverá ser acatada, para que não existam retaliações que, geralmente, culminam em notas abaixo do esperado nas avaliações – caracterizando, não raras vezes, o abuso de poder.

Tal postura, quando recorrente, faz com que os alunos se sintam na obrigação de aceitar a opinião do docente, reproduzindo seu entendimento, seja nas avaliações ou no discurso, de modo que haverá uma perda profunda e um obstáculo ao diálogo promissor que enriquece, nutre e produz o conhecimento.

A atitude docente de não aceitar opinião diversa da sua, quando em sala de aula, é contrária à própria profissão do professor, entendido como mediador do saber. Pensamos que essa função de mediador do docente permite que o aluno construa sua criticidade, ora concordando com o que aquele defende, ora discordando de seu ponto de vista, mas sempre sendo permitida a exteriorização do pensar.

Isso, por certo, nos temas que envolvam reflexões e entendimentos subjetivos do indivíduo, tais como assuntos jurídicos de relevante comoção social como permissão/proibição do aborto, legalização/criminalização de drogas para uso recreativo, pena de morte, entre outros, afastados aqueles entendimentos inerentes ao conhecimento adequado do conteúdo.

Outros aspectos lembrados pelos alunos que constituem o mau professor são a antipatia e o mau humor. Vejamos:

C001 – *"pessoa mal humorada, mecânico na hora de passar o conteúdo, responde as perguntas com rispidez".*

C057 – *"grosseira, má vontade de dar aula, não saber aceitar o posicionamento dos alunos e nem receber eventuais críticas e não se preocupar com o verdadeiro aprendizado da turma como um todo".*

C070 – *"antipático, mal educado, estúpido, grosso, má-formação nas aulas, pessoa que se acomodou com o que tem em mãos".*

C073 – *"falta de simpatia, não sabe passar o conteúdo, extrema rigidez e antipatia, apatia em relação aos alunos".*

Defendemos a ideia de que o professor não precisa ser sério e estar de "cara fechada" para ser respeitado em sala de aula. Certamente, este estudo mostra que o aluno do curso de Direito sabe respeitar o docente que trabalha os conteúdos com maestria, prepara suas aulas com fundamentos didáticos, se preocupa com a aprendizagem, traz a simpatia para a sala de aula, tornando-a leve e descontraída, fazendo com que o aluno consiga dialogar sem medo de eventual rigidez e futuras perseguições.

A reposta contida na fala **C077** nos parece que sintetiza as características do mau professor que puderam ser observadas com maior ênfase no decorrer deste trabalho: *"professor sem didática, professores arrogantes e que acham que são melhores do que todos (sim, existem!). Professor que não mantêm contato com o aluno fora da sala de aula, ainda que questionado sobre o conteúdo".* Tais aspectos precisam ser repensados pelo professor comprometido com a docência e a aprendizagem no curso de Direito.

3.2.2.3 O bom professor e sua prática em sala de aula

A terceira questão que compunha este bloco de questões abertas era: "*Como o BOM professor deveria trabalhar os conteúdos em sala de aula?*". Sabemos que o exercício de constituir-se professor influencia e culmina na forma de abordar cotidianamente os conteúdos em sala de aula, bem como de que maneira se dará a transposição didática entre o conteúdo e a forma de desenvolvê-lo. Assim, é imprescindível verificar como o aluno vê o ato de ensinar e que tipos de atividades ele entende que o bom professor deve desenvolver relacionando-as ao ensino propriamente dito e ao manejo dos conteúdos programáticos no espaço educacional.

Como já esperado, uma vez que a pergunta era direta e calcada especificamente na forma de o professor desenvolver as temáticas em sala de aula, as respostas dos alunos adentraram, em sua maioria, a dimensão técnica/teórica sem deixar de transparecer as dimensões política/social, afetiva e interpessoal, as quais também foram lembradas.

Salientamos que, para esta questão, a proposta inicial que se almejava era realmente uma análise da conduta dos professores em relação ao ato docente de "dar aula", buscando detectar as técnicas didático-pedagógicas que mais agradavam os alunos no desenvolver dos conteúdos.

Os discentes lembraram que as atividades devem ser articuladas pelo professor com "interesse, demonstrando preocupação com os alunos" (**B034**), sem deixar de lado a motivação e de modo a fazê-los "buscar mais conhecimento fora da sala" (**A050**), além de trabalhar com "dedicação e alegria" (**A043**). Estas foram as atitudes positivas que apareceram com maior evidência nas respostas dos alunos e que compõem as dimensões política/social, interpessoal e afetiva, respectivamente.

Salientamos que o interesse demonstrado pelos participantes no aprofundamento do conteúdo pelo aluno fora da sala de aula se traduz em um aspecto muito importante, que mostra que os alunos participantes deste estudo carecem de conhecimentos que vão além do mero repasse de informações, o que denota certa maturidade estudantil na forma como encaram o curso de Direito, bem como no julgo do comprometimento docente em formar cidadãos críticos, cultos e mais completos.

Indo ao encontro da dimensão técnica/teórica, os anseios dos alunos perpassam, em sua maioria, pela necessidade de o professor abordar os conteúdos "através de explicações, questões práticas e debates entre professor e alunos" **(A006)**.

Essa necessidade do aluno do curso de Direito em saber manejar a teoria, aplicando-a, muito se deve ao fato de que, logo nos anos iniciais, os alunos já procuram estágios nas procuradorias, escritórios de advocacia e fóruns da cidade, seja para auxiliar nos estudos, na renda pessoal ou para atender ao estímulo dado pelos próprios professores do curso, que lhes orientam nesse sentido. Essa é uma preocupação discente que se prolonga durante os cinco anos do curso.

O desenvolvimento dos conteúdos a partir de situações práticas é muito recorrente nas respostas dos participantes do estudo, que esperam que o docente trabalhe de forma a "explicar a teoria, mostrando o dispositivo legal, depois disso trazendo casos concretos para que possamos aplicar o conhecimento" **(B023)**, também "apresentando fatos reais, expondo opiniões, sendo humano, sabendo se envolver e resolver os problemas ou tentar sanar as dúvidas" **(B026)**, fazendo-o "de maneira dinâmica, para efetivamente abordar as matérias de maneira que os vários perfis de alunos possam captar" **(B032)** e ainda "com dinamismo e trocas com os alunos, visando despertar o interesse da sala e sanar dúvidas ao mesmo tempo" **(C076)**.

Segundo Veiga (2006b), a técnica didática calcada em situações interligadas à realidade social do aluno permite que este resolva problemas que o preocupam, sejam estes simulados ou autênticos da vida real, se traduzindo em uma atividade que permite o adquirir e produzir do conhecimento.

Acreditamos que realizar o cotejo entre a teoria que se ensina e o dispositivo legal onde ela é encontrada é salutar, senão necessária, no curso de Direito, como forma de contextualizar o aluno na própria ciência que estuda, atribuindo-lhe um significado maior.

De igual forma, possibilitar o encontro dos preceitos teóricos com a indicação da realidade fática da atualidade, demonstrando sua aplicação prática, promove certo dinamismo no ambiente educativo que agrada aos alunos – aspecto importante que pode ser atendido pelo docente ao preparar sua aula.

Sobre o tema, Silva (2004) ilustra que

Na Alemanha, apesar de – como todos os outros sistemas romano-germânicos – empregar-se o método dedutivo, é utilizado um sistema misto, com elementos dedutivos e indutivos. Neste sistema, nas aulas usa-se muito o caso, tanto abstrato, construído hipoteticamente, quanto o concreto, extraído da vida forense (SILVA, 2004, p. 6).

Estruturar a aula de maneira dinâmica, mantendo a organização e sequência lógica das temáticas a serem trabalhadas, afastando a monotonia de forma a "envolver a turma nos temas, buscando maior participação, fazendo com que todos participem das aulas, se preocupando com o conhecimento do aluno e com os alunos com dificuldades" **(A019)**, são aspectos importantes, principalmente quando o professor tem consciência da atividade intencional que dirige em busca de atingir os objetivos da aprendizagem. Afinal, como diz Goergen (2000, p. 145), "sem participação criativa, seja no aspecto científico, seja no técnico, o homem torna-se alienado de sua própria cultura".

Nesse sentido, a própria estruturação da aula deve se refletir em um

[...] trabalho ativo e conjunto do professor e dos alunos sob a direção do professor, tendo em vista a assimilação consciente e sólida de conhecimentos, habilidades e hábitos pelos alunos e, por esse mesmo processo, o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas (LIBÂNEO, 1994, p. 96).

Os participantes também mostraram interesse que a aula fosse dada a partir de "debates e trabalhos em sala" **(B008)**, bem como que os conteúdos fossem trabalhados "de forma ilustrativa, exemplificando, relacionando matérias, interdisciplinarmente" **(B042)**. Eles gostariam também que o professor trouxesse "slides já disponibilizados para a turma, pois com isso ganhar-se-ia tempo. E não somente ler os slides, mas sim explicar, pois se fosse para somente ler, não precisaria se deslocar até a faculdade" **(C013)**.

Segundo Rangel (2005), a utilização de métodos de ensino grupais, a exemplo dos trabalhos em grupo, possibilita o intercâmbio de ideias, a discussão saudável e as trocas de conhecimento, aspectos importantes no processo de aprendizagem.

Esta diversificação no modo de desenvolver os conteúdos em sala de aula também é a orientação do X Encontro Nacional de Faculdades de Direito, ocorrido em Maceió no ano de 1981, que chegou à conclusão, já naquela época, de que a "metodologia do ensino jurídico deve estimular a reflexão crítica". Para que isso

ocorra, torna-se "indispensável a introdução de técnicas pedagógicas que mobilizem a criatividade do aluno, como: monitorias, painéis, mesas-redondas, etc." (RIBEIRO JR., 2001, p. 17).

Nesse sentido, as metodologias ativas seriam uma forma interessante e diversificada de atender aos anseios dos alunos e também ir ao encontro da orientação acima.

Berbel (2011, p. 28) informa que as metodologias ativas despertam a curiosidade, fazendo com que os alunos tragam para a sala de aula "elementos novos que ainda não foram considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor" e, quando essas contribuições são acatadas e valorizadas, "são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras".

A autora explica que as metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino/aprendizagem, a partir de experiências reais ou simuladas, com o intuito de fazer o aluno "solucionar os desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos" (BERBEL, 2011, p. 29). Tal situação motiva o aluno na busca pelo conhecimento, afinal envolve-o ativamente em seu processo de formação, além de priorizar a autonomia intelectual. Ao professor cabe atuar como facilitador, para que o aluno consiga refletir e decidir por si próprio a melhor maneira de agir para atingir os objetivos.

Algumas sugestões de metodologias ativas que podem ser trabalhadas no curso de Direito seriam o *estudo de caso*, que permite rica contribuição aos preceitos jurídicos desenvolvidos; o *método de projetos*, que facilita a interdisciplinaridade; a *pesquisa científica*, inclusive como preparação para o trabalho final de curso; e a *aprendizagem baseada em problemas*, que desafia o potencial intelectual dos alunos, fazendo-os refletirem e estimulando o pensamento crítico.

Toledo e Lage (2013) relatam um projeto piloto de utilização das metodologias ativas no curso de Direito, na disciplina de Direito Processual Civil II, no Centro Universitário Salesiano de São Paulo, unidade de Lorena/SP, durante o primeiro semestre de 2013. As autoras indicam que o resultado foi positivo e que agradou aos alunos, se mostrando eficaz quanto à aprendizagem dos conteúdos, de forma que a experiência será utilizada, inclusive, em outros cursos da instituição.

Outra situação bem lembrada do uso correto dos slides é de pronto uma preocupação no ensino superior, à exceção das licenciaturas, que, diferentemente da grande gama dos demais cursos, possuem disciplinas específicas de metodologia do ensino que orientam quanto ao uso correto dos recursos didáticos.

Pensamos que a utilização do multimídia para projetar slides é válida, desde que este material seja adequadamente confeccionado, capaz de atender aos ditames pedagógicos e auxiliar o educador no desenvolver dos conteúdos, sob pena de se assim não o for tornar o uso enfadonho, desacreditando-o junto aos alunos. Afinal, a simples leitura do slide torna a aula mecânica e monótona, trazendo para o aluno uma sensação de desprezo pela técnica e pelo conteúdo que ali está sendo exposto.

Quanto à necessidade de os conteúdos serem trabalhados a partir da interdisciplinaridade, Cunha (1989), pertinentemente, nos lembra que a realidade é interdisciplinar, de forma que cada disciplina deve orientar-se para uma leitura de mundo, afastando a fragmentação do ensino.

Santos Filho (1992, p. 64) citando Piaget afirma que ocorre a interdisciplinaridade quando existe uma "colaboração entre várias disciplinas ou setores heterogêneos de uma mesma ciência que conduzem à interação propriamente dita, isto é, a uma certa reciprocidade nas trocas, resultando num mútuo enriquecimento". Essa interação, segue o autor, pode ser articulada por meio de programas de ensino, projetos ou pesquisa, com vistas a integrar conceitos e conclusões.

Nesse sentido, Zimiani e Hoepfner (2008, p. 105-106) afirmam que, havendo a integração dos conteúdos (e disciplinas), haverá também um maior interesse por parte dos discentes, afinal as "percepções e os conceitos compõem uma totalidade de significação completa e o aprendizado e formação do acadêmico não se realiza de forma fragmentada". Além disso, "a interdisciplinaridade constitui condição eficaz para a melhoria da qualidade do ensino do direito, uma vez que orienta a formação global do homem". Sua utilização possibilita uma "visão mais ampla da realidade e da totalidade do conhecimento".

Uma sugestão para ilustrar os conteúdos no curso de Direito e trabalhar a interdisciplinaridade seria a utilização da sétima arte – o cinema –, forma atrativa que contribui para a produção do conhecimento e que facilmente permite a integração entre duas ou mais disciplinas neste curso.

Algumas instituições internacionais, a exemplo da Faculdade de Direito de La Rochelle⁸, no curso de Direito, já adotam esta premissa desde 2008 como suporte de formação e aprendizagem dos estudantes, obtendo resultados satisfatórios junto aos alunos e tendo por objetivo explícito "analisar o direito como tema (direto ou indireto) de uma criação cinematográfica", além de trabalhar com "temáticas atuais, permitindo apreender o conjunto de disciplinas jurídicas em toda história do cinema, através de uma perspectiva interdisciplinar" (FLORES-LONJOU, 2014, p. 137-138).

Por aqui, a Ordem dos Advogados do Brasil seccional Cascavel/PR promove anualmente, junto às IES desta cidade, o evento "Direito e Cinema". Tal evento tem duração de 04 dias e ocorre de forma itinerante, cada dia em uma das instituições que contêm o curso de Direito nesta cidade e um dia na sede da seccional, como forma de promover os temas jurídicos abordados cinematograficamente junto aos alunos matriculados no curso.

Vale dizer que, ao final da apresentação do filme selecionado pela equipe organizadora, há um debate entre mediador, alunos e professores acerca do tema apresentado. Tal dinâmica pode perfeitamente ser utilizada em sala de aula, deixando de ser um evento anual, enriquecendo o trabalho do professor e desenvolvendo a criticidade e a reflexão do aluno sobre os temas jurídicos. Atrevemo-nos a dizer que a adesão a esta dinâmica deva ser incentivada no ensino superior, pois é capaz de contribuir de forma rica, lúdica, agradável e ilustrativa dos conteúdos desenvolvidos no espaço educativo.

Ainda, pensam os alunos participantes que a aula deva ser conduzida de forma "didática e criativa que fizesse com que os alunos se mantivessem na aula por vontade própria" **(C072)**.

Está claro que se o aluno se propõe a aprender e a aula é conduzida pelo professor de maneira agradável, dinâmica, com criatividade e bom senso, diversificando as técnicas pedagógicas, a construção do saber se dará de forma mais rápida, pois este aluno estará motivado pelo ambiente educacional rico no qual está inserido, sentindo-se parte deste e liberto para também produzir seu saber, criando-o dedicadamente.

⁸ Sobre o assunto: "Uma experiência Francesa de ensino do Direito através do cinema". In: LEITE, Maria Cecília Lorea (org.). *Imagens da Justiça, Currículo e Educação Jurídica*. Porto Alegre: Sulina, 2014.

Para tanto, urge cada vez mais a necessidade de o professor dominar a didática e as técnicas de ensino que permeiam o trabalho docente, uma vez que estas podem contribuir para a efetiva aprendizagem dos alunos, além de servirem de motivação para que esteja presente em sala de aula, dedicando-se aos estudos e não apenas de "corpo presente e mente ao léu", desinteressado, com objetivo único de atender a frequência determinada pelas resoluções do MEC.

3.2.2.4 O bom professor e a avaliação da aprendizagem

A próxima questão do questionário tratava sobre o tema avaliação. O ser humano é avaliado desde o nascimento. Primeiro avalia-se se o pequeno ser atende aos padrões internacionais denominados de Apgar (escala de testagem médica que consiste na avaliação de 5 sinais objetivos realizados no recém-nascido logo após o nascimento), depois as aptidões motoras, logo a maestria no aprender da linguagem pátria e a capacidade de socializar-se e, ao ingressar na educação regular, a facilidade ou não de aprendizagem. Para tudo determinamos um conceito, mesmo que este seja apenas um indicar positivo ou negativo.

O ato de avaliar, além de inerente ao ser humano, é intrínseco à tarefa do professor, que deve informar ao aluno e à instituição uma nota ou conceito que seja condizente com o conhecimento adquirido durante o período escolar.

A atitude de avaliar o outro não é tarefa fácil e, não raras vezes, existem insurgências que influenciam no decorrer do processo avaliativo, isso também na educação. Essas insurgências, que podem ser de ordem pessoal, profissional, técnica, afetiva ou outras, podem vir a contribuir no mascarar de uma avaliação coerente e justa.

Masetto (2003) nos orienta que o processo de avaliação deve estar integrado a um contínuo processo de aprendizagem, trazendo para esta atividade uma dimensão diagnóstica de verificação da aprendizagem em si; uma dimensão prospectiva que permite ao docente refletir sobre o que está sendo feito na sua práxis e dando resultado positivo junto aos alunos ou, ao contrário, informações sobre que atitudes tomar para reiniciar o processo de aprendizagem e atingir os objetivos finais propostos, além de uma dimensão formativa que se traduz no acompanhamento dos alunos durante este processo. O autor ainda lembra que o processo de avaliação deve "estar integrado ao processo de aprendizagem como

um elemento de incentivo e motivação para a aprendizagem" (2003, p. 149). Pensamos ser esta a essência de todo processo avaliativo no ensino superior.

Dessa forma, o ato de avaliar implica uma ação educativa propriamente dita que pode auxiliar o aluno no diagnóstico de suas dificuldades e orientar o professor na busca por novas estratégias que permitam o atender da aprendizagem pelos discentes.

Mais do que formalizar um conceito/nota, o processo de avaliação deve permitir que o docente realize o *feedback* de seu trabalho junto aos educandos, aprimorando-o no que for necessário. É, pois, uma via que enseja mão dupla: avalia-se a aprendizagem do aluno e, conjunta a esta, a ação pedagógica efetiva do docente.

Pensando nisso e em como o aluno percebe o ato de ser avaliado, a quarta indagação do questionário preenchido pelos participantes foi: "*Como um BOM professor deve avaliar a aprendizagem do aluno?*".

Nesta questão, as respostas dos alunos participantes trouxeram aspectos que, especificamente, atendem a dimensão técnica/teórica, sendo que as demais dimensões não foram sequer mencionadas.

Em sua maioria, os alunos têm claro que a avaliação da aprendizagem deve ser realizada "pelo conjunto do desempenho em sala de aula e das avaliações (as quais não devem ser somente letra de lei)" **(C004)**, sendo papel do docente "notar o desenvolvimento e dedicação sabendo separar falta de interesse com dificuldade de aprendizagem" **(B007)**, e ainda, "baseado em seu esforço e interesse e na opinião e respeito as diferenças" **(B012)**, sem esquecer de valorar o "esforço do aluno, seu interesse, já que nota não é demonstração de conhecimento" **(B026)**.

Este formalizar do conhecimento por meio de uma nota, observando o desenvolvimento do aluno aula após aula, sem se apegar no conceito obtido pela avaliação formal, que quase sempre está materializada em uma prova escrita, é um desafio ao professor universitário, pois como lembram os próprios alunos: "às vezes o aluno sabe entender toda a matéria, porém com o nervosismo durante a prova não vai bem" **(B011)**.

Lembremos que, inclusive nas instituições privadas, as salas de aulas nos cursos superiores possuem um número de estudantes elevado, o que é fruto da "massificação do ensino superior". Esta situação prejudica a atividade docente de observação do aluno como estudante individual, havendo uma "menor possibilidade

do professor conseguir responder às necessidades específicas de cada aluno" (ZABALZA, 2004, p. 182) de forma a permitir, quanto muito, apenas a reflexão acerca da turma enquanto grupo.

Os alunos possuem consciência deste aspecto, pois gostariam que o docente compreendesse "as particularidades e dificuldades; apesar da sala de aula ser um ambiente coletivo existe a individualidade" **(B025)**.

Ao responder a questão, muitos participantes indicaram o recurso que lhes parece mais adequado para atender ao aspecto avaliativo. A maioria dos alunos acredita que a utilização da prova, desde que honesta, justa, bem elaborada, coerente com o que foi trabalhado em sala de aula e com questões semelhantes às encontradas nas provas da OAB **(B028; B031; B034; C076)**, consistiria em um instrumento adequado a ser utilizado pelo bom professor para avaliar a aprendizagem do aluno.

Muitos alunos também apontam para a necessidade de haver coerência entre o instrumento de avaliação e a aula propriamente dita, afinal acreditam que "não adianta o professor dar uma aula ruim e cobrar como um excelente professor" **(A033)**.

Esta preocupação da cobrança do conteúdo que não foi trabalhado em sala de aula na avaliação é uma queixa geral dos participantes, os quais ressaltam que o docente "deveria cobrar, principalmente em avaliações, aquilo que transmitiu em sala de aula" **(C002)**.

Acreditamos que se o professor quer colocar no instrumento de avaliação conteúdos importantes, que não foram trabalhados em sala de aula – devido a quem sabe a falta de tempo – e o sejam complementares àqueles desenvolvidos, este deve ao menos avisar aos alunos acerca desta possibilidade, para que haja oportunidade de se prepararem adequadamente, pois fazer surpresa do conteúdo diferente do trabalhado em sala de aula na avaliação é um desrespeito ao aluno e ao processo de aprendizagem.

Afirmamos isto com o pensamento nos seguintes questionamentos: qual seria a premissa adotada por este professor para auferir conceito valorativo, medindo o conhecimento dos alunos acerca de tema não desenvolvido junto a estes? Que crescimento discente poderia ser observado?

Destacamos o fato de que pode ser difícil o aluno abstrair o que seria o essencial em um conteúdo não desenvolvido em sala de aula e que saberes

precisam ser avaliados, uma vez que importantes para sua formação humana e profissional.

Estas são questões acerca das quais o docente deve refletir. Ele precisa ter presente que o instrumento utilizado para avaliação, longe das "pegadinhas" e "armadilhas", deve "conter todo o conteúdo necessário para saber se o estudante aprendeu o essencial e, se não aprendeu, o que é preciso reorientá-lo, para que aprenda" (LUCKESI, 2013, p. 110).

Afinal, como bem diz Corrêa (2004, p. 159), o "processo de avaliação está intimamente relacionado com o processo de aprendizagem", é parte integrante deste servindo como "método de coleta e análise dos dados necessários à melhoria da aprendizagem dos alunos". Isto, desde que, continua o autor, "vincule-se diretamente aos objetivos da aprendizagem e seja contínuo para ter um caráter mais formativo que controlador". Esta é a avaliação que pensamos ser capaz de frutificar a aprendizagem.

Os alunos acreditam ser importante que a avaliação seja realizada "através de trabalhos onde o aluno também aprenda, bem como, por meio de avaliações que realmente testem o conhecimento" **(A021)**, "trazendo questões que façam o aluno pensar, interpretar, que realmente prepare o aluno para a vida profissional" **(B017)**, além da valoração docente da "participação e desempenho dos alunos em debates" **(C002)**.

Em síntese, os aspectos que os participantes deste estudo entendem que devam ser observados pelo bom professor no momento de avaliar o aluno são: a observância de instrumentos adequados, sejam estas provas ou trabalhos, contendo questões condizentes com o conteúdo exposto em sala de aula e que estimulem o pensar, em conjunto com a valorização da participação e do esforço individual do discente no ambiente educativo.

3.2.2.5 A relação professor x aluno

A última questão deste bloco versava sobre a importância das relações que se formam entre professor e aluno fora do ambiente formal educativo.

Temos que o exercício da docência pressupõe um trabalho de interação entre professor e alunos, afinal o ato de ensinar se concretiza no "trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos, uma atividade em que

o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental de interação" (TARDIF, 2005, p. 31).

Compactuamos com Bariani (2003), quando afirma que as relações interpessoais são extremamente importantes não só porque permeiam o processo educativo, mas também por terem determinada parcela de responsabilidade pelo sucesso educacional do aluno, além de contribuir no enriquecer da trajetória profissional do professor.

Sobre o tema, Polydoro e Primi (2003) lembram dos estudos dirigidos por Terenzini, Pascarella e Blimling, na década de 1990, que identificaram o impacto na aprendizagem dos alunos que estabeleciam contatos informais com seus docentes, tendo havido associações positivas entre os contatos realizados fora da sala de aula e os ganhos na aprendizagem discente.

Os pesquisadores acima citados foram além em seus estudos, conseguindo concluir e apontar que "a mais poderosa fonte de influência sobre a aprendizagem dos estudantes parece ser as interações interpessoais" (FIOR; MERCURI, 2003, p. 147), situação que deveria ensejar o estímulo das próprias instituições de ensino superior em aproximar os docentes dos discentes, propiciar o convívio destes fora da sala de aula, como, por exemplo, na oferta de atividades extraclasse.

Seguindo essas premissas, objetivamos aqui analisar o grau de satisfação do aluno em manter uma relação próxima com o professor fora da sala de aula. Para tanto, a questão formulada era: "*Como você avalia a importância (ou não) da relação professor x aluno fora do contexto da sala de aula?*".

Por ser um questionamento que ensejava aspectos de ordem interpessoal, praticamente todas as respostas dos 180 questionários limitaram-se a esta dimensão, pendendo alguns para a afetiva, o que apenas enriquece a dimensão que se sobressai nesta parte do estudo.

Mais da metade dos participantes acredita que a relação professor x aluno fora do contexto escolar é importante, principalmente porque "o aluno adquire confiança no professor e irá respeitá-lo em sala de aula e com certeza a aprendizagem será melhor" (**B002**), além de considerarem esta relação "um *plus*, e isso só acrescenta no contexto das relações entre as pessoas" (**C015**).

Esta vivência entre o professor e o aluno faz parte da própria atividade de interação social que ocorre e se solidifica com o decorrer das situações vividas no

cotidiano dos cursos no ensino superior, em contextos complexos e diversificados, ora na sala de aula, ora fora dela e, até mesmo, em locais distintos da faculdade.

A possibilidade de convívio entre mestre e aprendiz propicia que este último vislumbre um modo diferente no pensar, agir e viver em relação ao Direito, coisa que muitas vezes torna-se de difícil percepção no pequeno lapso temporal destinado à sala de aula.

Além disso, os alunos lembram que o professor não é docente apenas em sala de aula (**A049**) e que logo tornar-se-ão colegas de profissão (**A048**), de forma que, ainda mais, o "ser e agir do professor, revela um compromisso" (CUNHA, 1989, p. 70) principalmente com a formação integral do aluno, seja dentro ou fora do quadrante da sala de aula, pois os ensinamentos seguirão para a vida profissional e pessoal do educando.

Essas observações reforçam a ideia de que o professor carrega consigo para além da sala de aula a "dor e a delícia" do ser docente, com todas suas atribuições, afinal o despir-se professor (ao sair da instituição de ensino) não o restabelece, no olhar dos alunos pesquisados, à condição de ser humano alheio à profissão docente.

Acreditamos que não pode existir uma fragmentação do indivíduo, isto é, o ser pessoa, o ser professor e o ser profissional, todos independentes, com valores distintos. O que existe é a pessoa humana, que, neste caso, revestida de professor, mantém uma unidade entre o que pensa e a forma como age em seu cotidiano e em sala de aula.

Fica muito clara na fala dos alunos participantes deste estudo a importância que há na aproximação informal com o docente, o que acaba por refletir em todo o processo de ensino/aprendizagem:

A017 – *"de suma importância esta relação para o professor mostrar que em sala de aula é o mesmo que lá fora, não sendo arrogante e se achando superior".*

B002 – *"muito bom porque o aluno adquire confiança no professor e irá respeitá-lo em sala de aula e com certeza a aprendizagem será melhor".*

B021 – *"o bom relacionamento professor e aluno é fundamental para uma melhor aprendizagem".*

C022 – *"penso ser de caráter essencial, haja vista o fato de muitas vezes haver por parte do aluno uma repulsa ao professor e isso ter influência na aprendizagem".*

C053 – *"é de extrema importância, aquele professor que você conhece e convive mais é mais gostoso assistir a aula".*

C067 – *"importante, pois pode passar a realidade de sua atuação, a qual pode inspirar o aluno".*

Tal aproximação possibilita que o aluno se sinta confortável para compartilhar problemas pessoais seus, que podem estar impedindo a aprendizagem, "chegar e conversar sobre assuntos até diferentes da matéria" **(C020)**, fazendo menção ao professor conselheiro, tutor e, ainda, "resolver problemas, dúvidas em relação ao assunto, que talvez o aluno na sala fique retraído" **(C078)**, devido a eventual timidez.

Os estudantes também valorizam esta convivência, creditando-a ao fato de o próprio professor, devido à proximidade, poder perceber e identificar com mais facilidade se o aluno possui dificuldades no entender dos conteúdos **(C045)**, auxiliando e estimulando-o nos estudos também fora da sala de aula **(A036)** e dando a impressão de que o aluno "pode contar com o professor quando precisar" **(C017)**, revestindo-se de porto seguro deste.

As atitudes do professor para conseguir estabelecer uma relação afetiva com os alunos materializam-se na forma como este trata a turma, bem como na atenção dispensada aos problemas destes, inclusive de ordem pessoal, o que o faz receber o adjetivo de amigo.

O "ser amigo" é uma característica a que o aluno do curso de Direito atribui muita importância na atividade docente, vindo inclusive, na concepção dos participantes, a caracterizar um bom professor.

Utilizamos as próprias falas dos alunos para exemplificar:

A046 – "fora da sala de aula não tem aluno x professor, mas sim amigo x amigo".

B018 – "avalio como fundamental gerar este vínculo professor e aluno. Mais que um professor, um amigo, deve ser este profissional".

B036 – "amizade acima de tudo".

C019 – "o professor que é mais extrovertido e tem uma relação amigável e mais próxima do aluno, sempre será o melhor".

Em contraponto, a inexistência desta relação gera um rótulo ao professor de indiferença, superioridade e também de arrogância, como mostram as falas abaixo:

A010 – "importante, pois de acordo com minha opinião, se não houver esta relação fica impossível do aluno 'chegar', tirar dúvidas com o professor. Parece que são indiferentes, estão em outro nível".

A017 – "de suma importância esta relação para o professor mostrar que em sala de aula é o mesmo que lá fora, não sendo arrogante e se achando superior".

C077 – *"importante e necessária, principalmente porque muitos professores seriam grande inspiração se não fossem tão arrogantes fora da sala de aula".*

C079 – *"deve haver contato fora da sala de aula. Aproxima o aluno e o professor. Acho arrogante o professor que se acha bom demais para ter contato fora".*

A partir da observação do discurso do aluno de Direito, neste momento e contexto, pensamos que a prática educativa também precisa estar calcada na relação interpessoal, enquanto importante pilar para a aprendizagem do estudante. Contudo, parafraseando Corrêa (2004), não chegamos ao extremo de acreditar que apenas este aspecto é suficiente para facilitar a aprendizagem.

O convívio poderia ser estimulado pelas IES por meio de atividades que envolvam docentes e discentes, como na pesquisa e extensão, as quais são características próprias do ensino superior junto ao ensino sistematizado. Além disso, há os encontros em situações informais, que, de igual forma, permitem o desenrolar das relações interpessoais entre esses sujeitos, base desta questão.

Instigar no docente e nas IES a compreensão e valorização da relação professor x aluno, para além da sala de aula, aliado à concepção que hoje se tem sobre o ensinar e o aprender, nos parece ser mais um dos importantes desafios da atual conjuntura educacional no curso de Direito.

4 VISLUMBRANDO O POTE DE OURO

Todo fenômeno deve se separar e unir a fim de poder aparecer.

(GOETHE, 1993, p. 174)

Neste momento, procuramos sistematizar os ensinamentos de que nos apropriamos durante a caminhada que nos propusemos a trilhar, indicando as relações existentes entre os dados observados e os fundamentos teóricos já produzidos e utilizados na pesquisa sobre o tema central do estudo: o bom professor.

Salientamos que estes apontamentos finais não possuem a pretensão de esgotar a análise e sim colocar cores em um novo modelo de docência que contribua para que o ensino jurídico se liberte do dogmatismo positivo e adentre a uma educação geral, ou seja, aquela educação que oferece uma formação mais humanizada e transformadora, menos prática e utilitarista.

A temática em estudo, no âmbito da pedagogia universitária, se relaciona com o compromisso do ensino superior para com a sociedade na contemporaneidade, o papel formador do professor e sua relação com o ensino jurídico e as dimensões que circundam a atividade docente.

Para problematizar o estudo, escolhemos como questão norteadora: "quais são as características do bom professor do curso de Direito na visão de seu aluno?". Tal questão nos propiciou conhecer um pouco da vivência dos acadêmicos do curso de Direito das três instituições privadas que compuseram o *locus* deste trabalho, nesta cidade e tempo.

Os participantes, 180 alunos matriculados nos anos finais do curso em questão, ofertaram suas considerações acerca do tema por meio de respostas às indagações realizadas por intermédio de questionário semiestruturado, o que possibilitou uma reflexão sobre o atual docente do curso jurídico.

Além de responder a questão norteadora supracitada, nos preocupamos em demonstrar a relação existente entre o docente considerado bom, na visão de seu aluno, e o atendimento a algumas das dimensões que circundam a atividade diária do professor, quais sejam: política/social, técnica/teórica, interpessoal, profissional/acadêmica e afetiva, buscando compreender como estas se manifestam

no cotidiano educacional e qual sua importância no processo de ensino/aprendizagem.

Adentrando a metáfora do arco-íris com todas suas nuances, defendemos que a universidade, e em igual patamar o ensino superior, ofertado em outros modelos de IES, deve superar o precário papel, que tomou para si, de formadora de mão de obra qualificada para atender aos anseios capitalistas, desafiando-se a efetivamente formar cidadãos comprometidos com a sociedade da qual fazem parte. Resgatar esse valor parece-nos ser primordial para se conseguir verificar outras situações das quais o ensino superior sofre na atualidade e, nesse contexto, compreender a figura do professor – tema central deste estudo.

Consideramos, e Bastos (2010) assegura isto de maneira bastante clara, que o ensino superior possui como missão maior a produção do conhecimento sistematizado, crítico, reflexivo, capaz de promover mudanças em seus agentes, inspirando-os a protagonizarem uma sociedade mais justa e cidadã, de forma que a formação acadêmica/profissional deve estar norteada em princípios educativos, afastando o adestramento da força de trabalho, sem, contudo, excluí-lo. Pensamos, corroboradas por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 2), ser esta a tarefa maior do docente do ensino superior: garantir que os discentes tenham condições de "pensar e gestar soluções".

Nesse contexto, a maneira como o ensino jurídico está sendo (re)produzido na atualidade é preocupante. Principalmente quando verificamos, apoiadas em Muraro (2010) e Ribeiro Jr. (2001), que este continua atrelado à época de criação dos cursos de Direito no Brasil, os quais datam de quase dois séculos.

Daquela época para cá, o ensino jurídico continua seguindo uma lógica dogmática positivista: aprende-se o que está compilado nos manuais e na lei, por meio da explanação e interpretação gramatical, muitas vezes alheia à realidade social, à própria sociedade e aos temas jurídicos que se modificam em dinâmica própria, quase que cotidianamente.

Tal aspecto, que segundo Gomes (2002) e do qual concordamos, pode constituir um dos motivos da crise do ensino no curso de Direito, traz em seu bojo questões relacionadas intrinsecamente à atividade docente. Afinal, o bacharel não possui formação pedagógica para adentrar em sala de aula e, não raras vezes, o aluno de hoje é o professor de amanhã, o qual, diga-se de passagem, ingressa no

ambiente educativo alheio ao saber pedagógico, que não possui guarita na grade curricular dos cursos de Direito em nosso país.

Essa situação, da qual Naziazeno (2013) reforça a ideia, cria um ciclo difícil de romper: sem conhecimento dos saberes pedagógicos o professor acaba por transformar-se em mero reprodutor de conhecimento, o qual será novamente reproduzido pelos discentes que logo mais também serão professores. Pensamos que tal fato não é apenas culpa do professor, uma vez que a própria instituição à qual está vinculado determina que sejam transmitidos aos alunos os aspectos técnicos das disciplinas em que atuam, tendo em vista que são estes que favorecerão a aprovação do discente na OAB e o prestígio da IES na sociedade. Além disso, tais instituições pouco ou nada oferecem em termos de suporte para a formação docente, deixando esta a cargo do interesse individual do profissional.

Ainda, o professor jurídico é, em sua maioria, o profissional competente na área em que atua e que possui visibilidade social, uma vez que seu labor movimentava a máquina jurídica estatal. Entretanto, títulos como o de juiz, promotor de justiça, advogado, entre outros, não podem ser entendidos como sinônimo de saber ensinar, pois como bem esclarece Masetto (1998) nem sempre quem sabe alguma coisa, saberá ensiná-la aos demais.

Já não é de hoje o entendimento de que o professor deve ser bem mais do que mero repassador de informações ou detentor de conhecimentos enciclopédicos. Na atual era da sociedade da informação o professor, como sujeito ativo e comprometido com a aprendizagem de seus alunos, não pode se sujeitar a ser um mero repetidor de saberes facilmente encontrados nas mídias digitais do momento.

Pensando em uma educação geral – mais humanizada e calcada nos saberes culturais construídos pela humanidade, afastando a mão de obra apenas para atender aos anseios capitalistas –, o professor da atualidade deve se reinventar e, mais do que ser detentor do saber, deve atender seus alunos auxiliando-os a tecer uma rede de competências. Esta rede perpassa não só pelo aprofundamento teórico-crítico-conteudista, mas também pelas relações interpessoais e os dilemas que possam surgir – no ambiente educativo ou fora dele –, aspectos que irão influenciar na pessoa e no profissional que o aluno irá se tornar.

Torna-se desafiante ao docente jurídico promover um ensino problematizador, em que busque invocar o ser humano e sua relação com a sociedade, tornando-o ativo e pensante no processo educativo, e afaste a formação

pautada, exclusivamente, em habilidades técnicas, as quais compactuando com Pereira (2009) servem apenas para produzir conhecimento mercadológico, reduzindo a função de construção efetiva do saber.

Para tanto, destacamos, neste estudo, algumas dimensões que permeiam a prática pedagógica em sala de aula, as quais, se bem compreendidas, podem auxiliar o docente em sua práxis educativa diária.

Assim, temos que cada dimensão é composta por características próprias que a constituem e enriquecem:

- Na dimensão política/social (vermelho), buscamos observar, por meio das respostas aos questionários, a consciência dos alunos do curso de Direito em relação ao comprometimento do professor com a formação humanística e crítica de seus alunos conjunto à capacidade docente de considerar a realidade que se apresenta tornando os conteúdos mais significativos;
- Na dimensão técnica/teórica (amarelo), averiguamos a prática pedagógica do docente jurídico aliada ao domínio do conteúdo da disciplina ministrada e dos recursos facilitadores da aprendizagem;
- Na dimensão interpessoal (verde), procuramos observar as relações entre professor e alunos, bem como a troca de conhecimentos e o convívio horizontal e salutar;
- Na dimensão profissional/acadêmica (laranja), atuamos no sentido de analisar o que pensa o aluno em relação ao professor que possui formação acadêmica complementar ou ocupa cargos jurídicos de renome (juiz, promotor, procuradores públicos etc.) e sua correlação (ou não) com a boa docência;
- Na dimensão afetiva (azul), encontram-se materializados atos de demonstração de sentimentos positivos em relação à atividade de lecionar.

Essas dimensões nos guiaram na busca pelo bom professor do curso de Direito, fornecendo subsídios para que pudéssemos ter uma clareza maior ao analisar os dados dos questionários, além de estarem, de fato, intrinsecamente presentes nas falas discentes dos sujeitos da pesquisa.

Enquanto pesquisadoras da prática educativa, estamos cientes da importância da dimensão política/social na postura do educador, afinal o ato educativo se constitui em ato político, onde, como bem expõe Cunha (1989), há pouca ou nenhuma neutralidade. Este fazer político encontra-se presente antes mesmo de o professor adentrar a sala de aula, quando por exemplo seleciona, dentro de sua autonomia e junto à instituição de ensino, os conteúdos a serem desenvolvidos na disciplina em que se propõe a lecionar.

A partir da compreensão das falas discentes, podemos seguramente afirmar que o aluno do curso de Direito, no âmbito da dimensão política/social, entende como bom professor aquele capaz de articular os conteúdos com a realidade, sobrepondo-se à perspectiva técnica, afastando a descrição ordenada do Direito positivo, dando dinamicidade à aula e facilitando a observação e reflexão democrática em torno da concretização do Direito na atual conjuntura.

Essa postura reflete uma ação educativa docente de comprometimento com a formação do aluno que já não pode mais (se é que algum dia pode) ser visualizado pelo professor como uma folha em branco, pronta para ser preenchida com conteúdos descontextualizados que satisfaçam apenas a grade curricular do curso, alheios à devida problematização e reflexão acerca dos temas. Tais aspectos, vinculam-se a dimensão sócio-política de Pachane (2010, p.8) trazendo uma "compreensão da educação e sua amplitude", uma vez que ultrapassa o ensino das habilidades técnicas e vislumbra a preocupação docente com a formação de vida, propriamente dita, do aluno.

A pesquisa também mostrou que os alunos entendem que o bom professor deva ser um motivador discente, que ao problematizar as temáticas relacionando-as com a atual conjuntura jurídica e social instigue a curiosidade pela busca do aprofundamento do saber para além da sala de aula, desenvolvendo inclusive aspectos de cidadania e criticidade deste contexto, sempre respeitando a opinião alheia. Estes aspectos atendem a um compromisso moral com a educação como um todo, denotando a responsabilidade docente com a formação educacional dos alunos mesmo após o término da disciplina lecionada e para além da aprendizagem de determinados conteúdos.

O domínio do conteúdo, a capacidade efetiva de transmissão deste aos discentes e o conhecimento didático foram os aspectos que mais se sobressaíram no âmbito da dimensão técnica/teórica. Os sujeitos da pesquisa, por meio das

respostas ao questionário, revelaram a necessidade de o professor do curso de Direito repensar sua prática docente no sentido de averiguar se as técnicas utilizadas em suas aulas estão sendo suficientes para favorecer o aprendizado discente.

O domínio do conteúdo da disciplina que o professor se propõe a lecionar é o primeiro aspecto que deve ser observado por este ao adentrar a sala de aula, seguido das técnicas de ensino que facilitam a compreensão dos conteúdos, afinal o ato de ensinar implica uma ação educativa para auxiliar o educando a estabelecer relações positivas com o objeto, refletindo sobre este e transformando-o. Nesse sentido, a didática oferece o suporte adequado, capaz de revigorar o ensino jurídico, tornando as aulas mais atrativas, dinâmicas e trazendo um maior sentido ao aluno.

Por certo, se o aluno se encontra motivado a aprender e o ambiente educativo é conduzido pelo professor de maneira criativa, dinâmica, diversificando as técnicas que favorecem a aprendizagem, a contribuição docente para que esta ocorra será muito maior.

Sabemos que no currículo do curso de Direito o conhecimento pedagógico/didático não é ofertado como componente de formação, contudo tal aspecto está intimamente relacionado à vontade institucional e docente em contribuir para a formação profissional do futuro professor. Sustentamos e Zabalza (2004), Veiga (2006), Cunha (2007b) e d'Ávila (2013) nos dão o respaldo de que a docência no ensino superior deve ser concebida como profissão e a formação pedagógica é que irá definir o professor, que sem ela é apenas profissional.

Pensamos que cabe ao docente, junto com a instituição de ensino (sem afastar a obrigação institucional de oferecer a formação continuada ao corpo docente), procurar meios para suprir tal necessidade. Uma sugestão seria a participação em atividades formativas como, por exemplo, grupo de estudos em formato de oficinas temáticas em que o docente possa apropriar-se de conhecimentos pedagógicos e didáticos. A participação do docente nesses encontros cria espaços para que os saberes individuais assumam uma dimensão coletiva, permitindo ao professor conhecer a realidade dos colegas em sala de aula e com estes produzir outros saberes.

Ainda nessa perspectiva, a utilização de metodologias ativas, no contexto trazido por Berbel (2011), como estratégia para tornar a aula mais atrativa e promover a autonomia intelectual dos alunos é, pensamos, medida que se impõe e

pode ser perfeitamente utilizada no curso de Direito, inclusive para atender a interdisciplinaridade, outro aspecto pelo qual os alunos anseiam e que, se bem trabalhado, é capaz de promover o despertar da consciência jurídica.

Em relação ao processo de avaliação da aprendizagem, ainda na esfera da dimensão técnica/teórica, os alunos participantes deste estudo sugerem que seja realizado não somente por meio de provas, mas também de trabalhos, contudo estes devem conter questões práticas problematizadoras condizentes com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula e que permitam o exteriorizar do pensamento do aluno. Os alunos acreditam que o professor deva valorizar a participação e o esforço individual de cada um, priorizando o desempenho pessoal em sala de aula.

Várias análises podem ser levantadas a partir do exposto. A primeira é de que os alunos no curso de Direito desta região do país, apesar de intencionarem que os professores trabalhem de forma dinâmica e com técnicas de ensino diversificadas, em grande parte continuam indicando a prova escrita como um instrumento de avaliação capaz de valorar a aprendizagem, contudo informam que esta deva ser "justa/honesta" e permitir a reflexão sobre os temas. A segunda é de que não aceitam que seja cobrado na prova conteúdos que não foram trabalhados em sala de aula junto ao professor. E, por último, possuem consciência de que a avaliação é mais do que respostas a um instrumento, é processo.

Destacamos, e Masetto (2003) nos orienta neste sentido, esta importante compreensão da avaliação como processo, afinal o ato de avaliar implica uma ação educativa propriamente dita que auxilia o aluno no diagnóstico de suas dificuldades e orienta o professor na busca por novas estratégias que possibilitem a aprendizagem. Dessa forma, a avaliação não pode estar materializada em um único momento, sob pena de serem perdidos importantes aspectos que a compõem. Isso deve ser internalizado pelo bom professor.

O estudo permitiu compreender que a dimensão interpessoal figura como importante pilar a facilitar o processo de ensino/aprendizagem. Atitudes como respeito às opiniões, paciência, simpatia, carisma, humildade (em relação ao conhecimento e aos alunos), disposição para ajudar o aluno para além dos conteúdos desenvolvidos na sala de aula, culminam em um bom relacionamento entre docente e discentes, propiciando o diálogo promissor e fazendo o professor ser considerado um "amigo", o que facilita as trocas de conhecimento.

O exercício da docência universitária pressupõe um trabalho de interação entre professor e alunos, pois como acreditamos e reforçam Pimenta e Anastasiou (2002) são estes atores que compõem, em ação partilhada, o ambiente educativo de forma que possibilitar o convívio entre estes sujeitos permite que ambos vislumbrem um modo diferente no pensar, agir e viver o Direito, o que muitas vezes torna-se de difícil percepção no pequeno lapso temporal destinado à sala de aula.

Instigar no docente e nas IES a compreensão e valorização da relação professor x aluno, para além da sala de aula, é um desafio que se impõe, afinal o ato de ensinar, como bem diz Tardif (2005, p. 31) é uma atividade "sobre seres humanos, para seres humanos". Sugerimos que este convívio seja estimulado pelas instituições naquilo que elas podem proporcionar, como por meio de atividades de pesquisa, em projetos externos ao espaço educativo e na extensão, situações que, apesar de dirigidas, permitem o desenrolar das relações interpessoais entre os sujeitos envolvidos.

A dimensão profissional/acadêmica foi a dimensão que menos apareceu nas respostas dos alunos ao questionário durante todo o estudo. Em alguns momentos, ela foi lembrada timidamente por pequena parcela dos participantes que indicaram que um bom professor deve possuir formação acadêmica, em programas de mestrado e doutorado e experiência em sala de aula.

A constituição do ser como docente, o atendimento da profissionalidade, ao longo de todo o processo de profissionalização, é um caminho muito particular, que vai sendo construído aula após aula, ano após ano, na reflexão sobre a prática cotidiana, no olhar dos erros e acertos e na vontade de fazer melhor.

Nessa perspectiva, o indivíduo se torna professor atuando em suas aulas, no trato com os alunos e a instituição e na reflexão sobre sua prática, que em troca lhe entrega a experiência em sala de aula, aspecto enfatizado pelos respondentes como inerente ao bom professor. Contudo, esperamos que esta não seja uma prática solitária, mas em conformidade com ações institucionais que permitam agregar vivências bem sucedidas, em experiências compartilhadas aos demais colegas de trabalho.

Evidenciamos, assim como os alunos, a importância e incentivo da participação dos professores do curso de Direito em programas *stricto sensu*, se não para orientar a prática em sala de aula, ao menos para auxiliar no melhor trabalhar junto a estes a pesquisa científica, característica importante do ensino superior.

A dimensão afetiva foi agradável surpresa deste estudo. Não pensada como dimensão específica a *priori*, surgiu espontaneamente nas falas dos alunos ao questionário que entendem que o bom professor deve ter escolhido ser docente por amor ao magistério superior. Compactuamos com Freire (1994) quando tráz que a educação é um ato amoroso e que este amor é combustível que move o sujeito rumo a aprendizagem.

A partir das falas dos alunos e amparadas por Leite e Tassoni (2002, p. 13), compreendemos que a afetividade na sala de aula "está presente em todas etapas do trabalho pedagógico" e se constitui em atos de demonstração pelo professor de sentimentos positivos em relação à atividade de lecionar ou à área de atuação jurídica, entrelaçando os aspectos cognitivos e afetivos.

Como consequência, os alunos entendem que o amor demonstrado pelo docente ao lecionar o faz ter uma maior dedicação tanto ao magistério, quanto ao curso de Direito em si, além de uma maior atenção à aprendizagem dos alunos. Compactuamos com os respondentes, afinal quando fazemos aquilo que nos dá prazer o resultado tende a superar os desafios, sendo aprimorado, dia após dia.

Dessa forma, a afetividade possui importante papel, também no ensino superior. Afinal, se os alunos conseguem visualizar no professor o prazer que este sente ao estar ministrando suas aulas junto a eles, também sentirão prazer em estar em sala de aula partilhando o conhecimento, devido ao ambiente agradável que se forma.

O bom professor que apareceu neste estudo, eis nosso pote de ouro, encontra-se no caminho da configuração do educador que almejamos: o profissional comprometido com a formação ampliada dos alunos, responsável por orientar estes na busca pelo conhecimento científico cultural, parceiro na construção dos saberes, que valoriza as relações interpessoais estreitando-as, que faz da ação complexa de lecionar um ato criativo e amoroso e que, por amar o que faz, o faz entusiasticamente e bem feito, procurando suporte pedagógico para efetivamente atender ao processo de ensino/aprendizagem e capacitar a transformação social.

Contudo, temos clareza que estas são apenas algumas cores visíveis deste docente, pois tal qual o arco-íris o professor é formado por mais nuances do que aquelas que conseguimos identificar com esta pesquisa.

Não podemos deixar de registrar nestas considerações finais a presença do mau docente, que também foi se delineando no decorrer deste estudo. Para os

alunos do curso de Direito, neste tempo e contexto, o mau docente se mostra de maneira contrária ao bom – o que demonstra a seriedade com que o instrumento foi respondido –; assim, este foi revelado como o sujeito que não se preocupa com a aprendizagem dos alunos, não possui didática, é antipático, mal-humorado, impõe suas opiniões em sala de aula não aceitando o exteriorizar do pensamento diferente do seu, trata os alunos com grosseria e superioridade, além de ser rotulado como arrogante. Certamente, o mau docente aqui exposto não se coaduna com o professor do ensino superior que queremos, aquele comprometido com a educação geral que almejamos, capaz de atender a proposta maior da educação: formar o ser humano, o profissional cidadão.

Compomos nosso arco-íris em torno do professor do curso de Direito! Entretanto, temos a convicção de que novas cores carecem de outros estudos...



PARA ALÉM DO ARCO-ÍRIS

Quando o artista se deixa levar pelo sentimento, algo colorido imediatamente se anuncia.

(GOETHE, 1993, p. 155)

Chegando ao fim de parte da trajetória que nos propomos a trilhar e, terminado o arco-íris, convidamos o leitor a refletir sobre o tema central deste trabalho: o bom professor no curso de Direito.

Para isso, provocamos com alguns questionamentos (baseados nos resultados deste estudo), os quais, pensamos, podem auxiliar no incentivo do debate sobre a prática docente jurídica, auxiliando o professor a libertar-se do ensino dogmático da ciência jurídica e adentrar pelas cores do arco-íris, colorindo a sala de aula com atividades prazerosas, facilitando a aprendizagem de seus alunos, atendendo as características do bom professor do curso de Direito na visão discente e reconfigurando a docência em Direito. Topa?

1. Ao preparar as aulas, procuro organizar os conteúdos de forma que estejam articulados com a realidade social que se apresenta, a fim de fazer os alunos refletirem e se posicionarem criticamente sobre esta?

2. Tenho por hábito motivar os alunos a aprenderem, auxiliando-os a buscarem o conhecimento para além da sala de aula?

3. Consigo aceitar que o aluno tenha um posicionamento diferente daquele que acredito ser correto sobre os temas que desenvolvo em sala de aula, conseguindo inclusive trazer este para o debate saudável e enriquecedor?

4. Preocupo-me com a efetiva aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos que desenvolvo em sala de aula?

5. Meu planejamento de ensino inclui atividades criativas e diversificadas, com técnicas didáticas variadas, buscando afastar a monotonia do ambiente estudantil e despertar a consciência jurídica?

6. Domino os conteúdos que proponho a desenvolver junto aos alunos, buscando transmiti-los de forma entusiástica e com humildade?

7. Procuo identificar o perfil da turma em que atuo, como forma de organizar minhas aulas de maneira que a produção do conhecimento seja compatível ao nível dos estudantes?

8. Mantenho uma postura de mostrar-me acessível, paciente e atento junto aos questionamentos dos alunos?

9. Acredito que a interação entre professor e aluno facilita o diálogo promissor e as trocas de conhecimento?

10. Estou sempre disposto a atualizar-me nos conteúdos, bem como em minha formação como docente, procurando meios para isso?

11. Tenho prazer em estar em sala de aula criando e oportunizando o conhecimento?

12. O ato de lecionar me traz satisfação, e isso transparece aos alunos?

13. ...

14. ...

15. ... (continue a reflexão... agora é com você, professor!)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guilherme Assis; CHRISTMANN, Martha Ochsenhofer. **Ética e direito: uma perspectiva integrada**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessare (org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula**. Santa Catarina: Univille, 2003.

ANDIFES. **Reforma Universitária**: proposta da ANDIFES para a reestruturação da educação superior no Brasil. 2004. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1364828028PropostaAndifes.pdf>. Acesso em 20 ago. 2014.

AZEVEDO, Paulo Afonso Bregolin de. Educação Transformadora. In: MATTOS, Aírton Pozzo *et al.* **Práticas educativas e vivências pedagógicas no ensino superior**. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 271-272.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARIANI, Isabel Cristina Dib. Os estilos cognitivos e o processo de formação do universitário. In: MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely A. J. (Org.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 87-104.

BASTOS, Aurélio Wander. **Ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.

BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia. Ação docente e a formação crítico-humanista na universidade. In: SZYMANSKI, Maria Lidia Sica (org.). **Aprendizagem e ação docente**. Cascavel/PR: EDUNIOESTE, 2010. p. 99-109.

_____; BRIDI, Jamile Cristina Ajub. A educação geral na história curricular da universidade brasileira. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). **Universidade e currículo: perspectivas de educação geral**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

_____; _____. Educación superior brasileña: trayectoria corta y caminos inciertos. In: **Didaskomai – Revista de Investigaciones sobre la enseñanza**, Montevideo, n. 2, p. 43-61, 2011.

BECERRA, Aníbal Antonio Aguilar. O perfil ideal do professor de ensino superior direcionado para a área do direito. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 19, 2010. Fortaleza/CE. **Anais...** Fortaleza/CE, 2010. p. 5216-5227.

BELLEI, Sérgio Luiz Prado. Universidade, mercado e crise do pensamento. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). **Universidade e compromisso social**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 4)

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Seminário De Ciências Sociais E Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.labmi.com.br/wpcontent/uploads/2013/04/As-metodologias-ativas-e-a-promoção-da-autonomia-de-estudantes.pdf>>. Acesso em 27 out. 2015.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 3. ed. Patrópolis: Vozes, 1980.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências, 2004.

BRINHOSA, Mário Cesar. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR; Caçador/SC: UNC, 2009. p. 39-60.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Educação brasileira: consertos e remendos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

CHOUKR, Fauzi Hassan; LOUREIRO, Maria Fernanda. **Ensino jurídico, críticas e novas propostas: paisagem no horizonte?** 2014. Disponível em: <www.iusbrasil.com.br>. Acesso em 25 maio 2015.

CORRÊA, José Theodoro. Ensino Jurídico: reflexões didático-pedagógicas. **Direito em Debate**, Ijuí/RS, ano XII, n. 22, p. 147-161, jul./dez. 2004.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou os saberes dos professores. **Revista Cocar**, Belém/PA, Uepa, v. 1, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 2007a.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 12. ed. Campinas/SP: Papirus, 1989. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas/SP: Papyrus, 2007b. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

D'AVILA, Cristina Maria. Docência na educação superior: labirintos e saídas na construção da profissionalidade docente. In: D'AVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Profissão docente na educação superior**. Curitiba: CRV, 2013. p. 19-34.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação**. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

DUARTE, José. Participação ou tédio na universidade: um modelo crítico versus um modelo dogmático. In: TEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria Lúcia (org.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005.

FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 4. ed. Revisor científico Jairo Pires Leal. Diretor de arte Heliodoro Teixeira Bastos. São Paulo: Edgard Blucher, 1990.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968**. Curitiba: UFPR, 2006.

FERRAZ JR., Tércio Sampaio. **O ensino jurídico**. Brasília: UNB, 1979. (Encontros da UNB: ensino jurídico.)

FIOR, Camila Alves; MERCURI, Elizabeth. Formação Universitária: o impacto das atividades não obrigatórias. In: MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely A. J. (org.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 129-154.

FLEMING, Silva Falleiros. **Manual para elaboração de trabalhos científicos: redação oficial e comercial**. Cascavel/PR: Coluna do Saber, 2005.

FLORES-LONJOU, Magalie. Uma experiência francesa de ensino do direito através do cinema. In: LEITE, Maria Cecília (org.). **Imagens da justiça, currículo e educação jurídica**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 137-146.

FORESTI, Miriam Celí Pimentel Porto. Sobre prática pedagógica, planejamento e metodologia de ensino: a articulação necessária. In: PINHO, Sheila Zambello de (Coord.). **Oficinas de estudos pedagógicos: reflexão sobre a prática do ensino superior**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008. p. 107-118.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMBOA, Silvio Sanchez. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 3. ed. Campinas/SP: Autores associados, HISTEDBR; Caçador/SC: UNC, 2009. p. 79-108.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 109-122 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOERGEN, Pedro. A crise de identidade da universidade moderna. In: FILHO, José Camilo dos Santos; MORAES, Silvia E. (org.). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas/SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000. p. 101-162. Disponível em: <www.ufrgs.br>. Acesso em 4 mar. 2015.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Doutrina das cores**. Apresentação, tradução, seleção e notas Marco Giannotti. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

GOMES, Luiz Flávio. A crise (tríplice) do ensino jurídico. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 7, n. 59, 1 out. 2002. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/3328>>. Acesso em: 21 maio 2013.

HENRIQUES, Ana Lúcia Magano. **Das críticas e inovações propostas ao ensino do Direito**: a visão de professores da área. Campinas/SP, 2009. Disponível em: <http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/46195266.html>. Acesso em 30 maio 2013.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. Minidicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUMBOLDT, Wilhelm von. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores de Berlim. In: CASPER, Gerhard; HUMBOLDT, Wilhelm von. **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios a docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

_____. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: TRAVERSINI, Clarice; EGGERT, Edla; PERES, Eliane; BONIN, Iara

(org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: práticas e didáticas. Volume II. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 618-635.

KONZEN, Lucas Pizzolato. O discurso pedagógico nas faculdades de direito da América Latina. In: CARVALHO, Evandro de Menezes *et al* (org.). **As representações do professor de direito**. Curitiba/PR: CRV, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LEITE, Maria Cecília Lorea (org.). **Imagens da justiça, currículo e educação jurídica**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto/SP, v. 20, n. 2, p. 355-368, dez. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.9788/TP2012.2-06>>. Acesso em 28 maio 2015.

_____; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (org.). **Psicologia e formação docente**: desafios e conversa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 113-141.

_____; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas/SP, v. 9, n. 2, p. 247-260, dez. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 maio 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LINHARES, Alexandre Queiroz; LINHARES, Karen Xavier Scarpin; MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes. Papel do Professor no ensino superior. In: VENTUROSO, Adriana. **Ensino Superior em debate**. Cuiabá: KCM, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar como investigação e intervenção: uma abordagem operacional. In: D'AVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Profissão docente na educação superior**. Curitiba/PR: CRV, 2013. p. 95-121.

MAMEDE, Gladston. **A advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MASETTO, Marcos Tarciso (org.). **Docência na universidade**. Campinas/SP: Papyrus, 1998.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MAZUIM, Cleusa Helena Rockembach; MARTINES, Gisele Trommer. Técnicas para o aprender e o ensinar na sala de aula. In: MATTOS, Airton Pozzo *et al.* **Práticas educativas e vivências pedagógicas no ensino superior.** Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 73-79.

MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo; MELLO, Elena Maria Billig. **Formação e (Re) construção de saberes de profissionais liberais: desafios à pedagogia universitária.** 2008 Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/589_908.pdf>. Acesso em 06 out. 2015.

MENDES, Durmeval Trigueiro. Existe filosofia da educação brasileira? In: _____. **Filosofia da educação brasileira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

MENDES, Tania Maria Scuro. Bem-estar e saúde do professor de ensino superior: construindo alternativas entre desafios e possibilidades. In: MATTOS, Airton Pozzo *et al.* **Práticas educativas e vivências pedagógicas no ensino superior.** Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 253-260.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORALES, Pedro. **La relación profesor-alumno en el aula.** Vallejo: PPC, Editorial y Distribuidora S. A. Madri, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 6. ed. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2002.

MUHL, Eldon Henrique. Reflexões sobre pressupostos filosóficos-metodológicos da educação. In: FRANTZ, Lori Maria (org.). **Fazer pedagógico:** construções e perspectivas. Ijuí: UNIJUÍ, 1994. p. 15-24.

MURARO, Célia Cristina. **A formação do professor de Direito.** São Paulo: Jurisway, 2010. Disponível em <http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=3861>. Acesso em 27 maio 2013.

NALINI, José Renato. **Ética geral e profissional.** 9. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

_____. **Ética geral e profissional.** 10. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

NAZIAZENO, Erica Lima. Magistério jurídico: a importância da capacitação do docente frente à crise do ensino jurídico no Brasil. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XVI, n. 118, nov. 2013. Disponível em:

<www.ambitojuridico.com.br/site/index.php/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13845&revista_caderno=13>. Acesso em 22 set. 2015.

NIAS, Jennifer. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1992.

OTAVIANO, Luiz Renato Telles. O papel do professor na superação da crise do ensino jurídico do Brasil. **Conteúdo Jurídico**. Brasília, 2010. Disponível em <www.conteudojuridico.com.br/?colunas&colunista=13338&ver=626>. Acesso em 22 set. 2015.

PACHANE, Graziela Giusti. Formação pedagógica de pós-graduandos para docência: o programa de estágio e capacitação docente na Unicamp. **Revista Triângulo: Ensino Pesquisa Extensão**, Uberaba/MG, v. 3. n. 1, p. 25-36, jan./jun. 2010.

PEDROSA, Israel. **O universo da cor**. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2004.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba/SP, v. 14, n. 1, p. 39-52, mar. 2009.

PEREIRA, Rosilene de Oliveira; PEREIRA, Regina Coeli Barbosa. Gestão do conhecimento e democracia – a competência do professor. In: **Centro de Pesquisas Estratégicas "Paulino Soares de Souza"** – Universidade Federal de Juiz de Fora. [200-]. Disponível em: <www.ecsbdefesa.com.br/arq/Art452.htm>. Acesso em 09 mar. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; ANASTASIOU, Lea. Educação, identidade e profissão docente. In: _____. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em Formação; v. 1)

POLYDORO, Soely A. J.; PRIMI, Ricardo. Integração ao Ensino Superior: explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. In: MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely A. J. (org.). **Estudante Universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 41- 65.

POSSOBON, Lauren Pons da Silva. De bacharel a educador: perspectivas pedagógicas na formação do docente das ciências jurídicas – Direito. **Revista de Estudos Jurídicos e Sociais/União Educacional de Cascavel**. Cascavel/PR: Assoeste, 2013.

QUINO. **Toda a Mafalda**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. Campinas: Papyrus, 2005.

RIBEIRO JR., João. **A formação pedagógica do professor de Direito**: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do direito. Campinas/SP: Papyrus, 2001.

RODRIGUES, Horário Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

RODRIGUES, José. **Os empresários e educação superior**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

SANTOS FILHO, José Camilo dos. A Interdisciplinaridade na universidade: relevância e implicações. **Educ. Bras.**, Brasília, n. 14, v. 29, p. 59-80, 2. sem. 1992.

SANTOS, Sandra Carvalho dos. O processo de ensino aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 8, n. 1, jan./mar. 2011.

SILVA, Osmar Vieira da. Uma reflexão sobre o ensino jurídico. **Revista Jurídica da UniFil**, ano I, n. 1, 2004. p. 3-14.

SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. **As concepções docentes nos cursos de direito e a prática pedagógica contemporânea**. 2015. Disponível em <www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=8e0346c7a627447a>. Acesso em 25 set. 2015.

SOARES, Marineide Córdula de Oliveira. **O ensino jurídico sem os paradigmas positivistas**. 2006. Disponível em: <<http://www.correaneto.com.br/artigos/ensinojuridico.htm>>. Acesso em 20 set. 2015.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOLEDO, Luiza Helena Lellis Andrade de Sá Sodero; LAGE, Fernanda de Carvalho. **O Peer Instruction e as metodologias ativas de aprendizagem**: relatos de uma experiência no curso de Direito. 2013. Disponível em <www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=f57a221f4a392b92>. Acesso em 26 out. 2015.

VALENTIM, Mônica Geraldi; DAIBEM, Ana. M. L. O bom professor: um estudo comparativo de concepções de alunos e professores do ensino médio sobre o perfil do educador competente. **Mimesis**, v. 20, n. 1, p. 133-146, 1999.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. Programa de apoio pedagógico e ações formativas em universidades públicas: elementos para discussão e análise. Relatório de Pós-Doutorado. Orientadora Prof. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi. 2015.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006a. p. 87 - 98. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

_____. Projeto de ação didática: uma técnica de ensino para inovar na sala de aula. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papirus, 2006b.

_____; SILVA, Edileuza Fernandes da. A docência na educação superior e as influências dos campos científicos. In: D'AVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Profissão docente na educação superior**. Curitiba: CRV, 2013. p. 65-76.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZIMIANI, Doroteu Trentini; HOEPPNER, Márcio Grama. Interdisciplinaridade no ensino do direito. **Akrópolis**, Umuarama, v. 16, n. 2, p. 103-107, abr./jun. 2008.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: A Visão dos Alunos do Ensino Superior: em Foco o Professor dos Cursos de Direito das Instituições Privadas do Oeste do Paraná.

Pesquisador responsável e colaboradores com telefones de contato:

- Lauren Pons da Silva Possobon – Cel. 45 9975-4485
- Carmen Célia Correa Barradas Bastos – Cel. 45 9105-4106 - Orientadora

Prezado participante,

Você esta sendo convidado a participar da pesquisa “A Visão dos Alunos do Ensino Superior: em Foco o Professor dos Cursos de Direito das Instituições Privadas de uma cidade do Oeste do Paraná”, desenvolvida por Lauren Possobon, discente do programa de Mestrado em Educação da Unioeste, sob a orientação da Professora. Dra Carmen Célia Correa Barradas Bastos.

O objetivo central do estudo é conhecer por intermédio da percepção dos alunos, qual a postura adotada pelo docente no ambiente educacional que o torna merecedor do conceito de bom ou mal professor universitário. Para tanto, sua participação através de resposta a questionário semiestruturado é de suma importância, uma vez que através da sistematização da coleta de dados poder-se-á identificar o que o aluno dos cursos de Direito desta região entendem por um bom professor.

Lembrando que durante todo o processo será garantida a confidencialidade das informações por você prestadas e os resultados serão utilizados apenas para fins científicos. Para isso, será utilizado como indicador de fala uma letra seguida de um algarismo, não sendo tais relacionadas à inicial do nome do participante. Havendo qualquer desconforto ou dúvida favor entrar em contato através do e-mail laurenpons@hotmail.com ou pelos telefones acima indicados.

Salienta-se que sua colaboração será fundamental para que se contribua no entender da educação jurídica de hoje esperando-se ao final que, ao estabelecer seu espaço de acolhimento, o docente seja capaz de propiciar melhores condições

de ensino aprendizagem aos alunos, estruturando uma das faces da prática docente. Tal ato se reveste de suma importância na atualidade, principalmente pelo papel social transformador que se espera da escola e do professor, enquanto cenário e ator social, respectivamente.

Os resultados desta poderão ser divulgados em palestras, relatórios, artigos científicos e na dissertação da pesquisadora garantindo a privacidade das informações prestadas. Todo o material será mantido em arquivo, por pelo menos 05 anos.

Este termo será elaborado em duas vias de igual teor sendo uma de propriedade do entrevistado e outra do entrevistador, estando ambos cientes de que a participação é voluntária e não há nenhum envolvimento financeiro em torno do mesmo, sendo que sua participação na pesquisa poderá a qualquer momento ser cancelada e, diante da necessidade de maiores informações, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética através do telefone (45) 3220-3272.

Declaro ter entendido os objetivos e condições de minha participação nesta pesquisa e **desejo participar do projeto.**

Nome

Assinatura:

Eu, Lauren Pons da Silva Possobon, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante.

Cascavel, 28 de julho de 2014.

QUESTIONÁRIO
Cód. Identificador:

Você está participando da pesquisa “**A Visão dos Alunos do Ensino Superior: em Foco o Professor dos Cursos de Direito das Instituições Privadas do Oeste do Paraná**”, desenvolvida por Lauren Possobon, discente do programa de Mestrado em Educação da Unioeste sob a orientação da Professora Dra Carmen Célia Correa Barradas Bastos.

Tenha segurança de que não serás identificado, bem como será mantido o caráter confidencial da informação relacionada com sua privacidade.

Esse questionário não tem respostas certas ou erradas. É sobre o que você pensa, sente e suas expectativas a respeito do ensino no curso de Direito. Por isso, responda de acordo com suas opiniões. Querendo acrescentar algo, sinta-se a vontade para usar o verso da folha.

Agradecemos sua importante contribuição.

PARTE 1: Dados do participante

1. Idade: _____
2. Sexo: () feminino () masculino
3. Ano de ingresso no curso de Direito: _____
4. Ano que está matriculado: _____
5. Cursou o Ensino Médio:
() todo em instituições privadas
() parte em instituições privadas e parte em pública
() todo em instituições públicas
6. Renda mensal familiar (se mora sozinho favor marcar sua renda mensal):
() até 10 salários mínimos
() de 11 a 15 salários mínimos
() de 16 a 20 salários mínimos
() mais que 20 salários mínimos

PARTE 2: Expectativa em relação ao professor (a) do curso de Direito

1. Ao ingressar no curso de Direito quais eram as suas expectativas em relação aos professores do curso? _____

2. Como imaginavas que este professor idealizado trabalharia os conteúdos em sala de aula?

PARTE 3: Aspectos de Relacionamento Professor x Aluno

- Colocar no parêntese o número que expressa sua resposta: 1- **CONCORDO**; 2- **DISCORDO**; 3- **SEM OPINIÃO**.

1. O bom professor é aquele que está sempre disposto a ajudar, mesmo que o “assunto” não tenha relação com a sua disciplina. ()

2. O bom professor é aquele que respeita a opinião do alunos, tem paciência e sabe ouvi-los. ()

3. O bom professor é aquele que é simpático, prestativo e “joga limpo” com o aluno. ()

4. O bom professor é aquele que se preocupa em identificar o perfil da turma em que leciona e possui contato com os alunos para identificar suas dificuldades. ()

5. O bom professor é aquele que interage com os alunos dentro e fora da sala de aula. ()

6. O bom professor é aquele que interage com os alunos dentro da sala de aula, uma vez que fora desta não é obrigação dele. ()

7. O bom professor é aquele que estabelece uma relação de aprendizagem mútua com o aluno – ele ensina e também aprende. ()

8. O bom professor é aquele que motiva o aluno a aprender. ()

9. O bom professor é aquele que frequenta os churrascos da turma e sai em grupo com os alunos. ()

10. Eu aprendo mais com um professor com o qual me identifico e isto me faz considerá-lo um bom professor. ()

PARTE 4: Aspectos Técnicos – Didático - Pedagógicos

- Colocar no parêntese o número que expressa sua resposta: 1- **CONCORDO**; 2- **DISCORDO**; 3- **SEM OPINIÃO**.

1. O bom professor é aquele que possui vasto conhecimento do conteúdo trabalhado em sala de aula, mesmo que não consiga transmiti-lo em sua totalidade. ()

2. O bom professor é aquele que não possui conhecimento amplo do assunto trabalhado, mas havendo questionamentos, propõem-se a responder as dúvidas em outro momento. Não podendo ser considerado um mau professor. ()

3. O bom professor é aquele que não aprofunda o conteúdo, porém transmite bem a parte que realmente importa. ()

4. O bom professor é aquele que é criativo, diversificando a forma de trabalhar o conteúdo nas aulas e afasta a monotonia. ()

5. O bom professor é aquele que faz o aluno “dar duro” (cobra bastante) para passar na disciplina. ()

6. O bom professor é aquele que mantém a turma em silêncio, impondo a disciplina na sala de aula enquanto expõe o conteúdo. ()

7. O bom professor é aquele que cobra na prova apenas o que ensinou na aula. ()

8. O bom professor é aquele que consegue provar que sabe mais do que os alunos. ()

9. O bom professor é aquele que passa pouco conteúdo, mas se preocupa em explicar bem. ()

10. O bom professor é aquele que utiliza a tecnologia adequadamente em sala de aula. () O que seria este uso da tecnologia para você?

11. O bom professor é aquele que possui conhecimento das disciplinas do curso de Direito como um todo. ()

PARTE 5: Aspectos Políticos Sociais

- Colocar no parêntese o número que expressa sua resposta: 1- **CONCORDO**; 2- **DISCORDO**; 3- **SEM OPINIÃO**.

1. O bom professor é aquele que se preocupa em trabalhar o conteúdo articulado com a realidade social do momento. ()
2. O bom professor é coerente, isto é aquele que prega aquilo que acredita e faz na sua vida diária. ()
3. O bom professor é aquele que aborda o que está no plano de ensino sem se preocupar com sua aplicação prática. ()
4. O bom professor é aquele que, além do conteúdo propriamente dito, se preocupa em desenvolver a cidadania, a criticidade e o respeito, mesmo que as opiniões não sejam iguais a sua. ()
5. O bom professor é aquele que demonstra acreditar no que ensina, se preocupando em formar um profissional e não apenas transmitir informações. ()

PARTE 6: O bom e o mau

1. Para você quais são as características de um BOM professor?

2. Quais são as atitudes que você desaprova na conduta de um professor que podem fazê-lo ser considerado um MAU professor?

3. Como o BOM professor deveria trabalhar os conteúdos em sala de aula?

4. Como um BOM professor deve avaliar a aprendizagem do aluno?

5. Como você avalia a importância (ou não) da relação professor x aluno fora do contexto da sala de aula??

ORIENTAÇÕES AOS APLICADORES

ATENÇÃO APLICADOR

- Ao aplicar os questionários favor seguir os seguintes passos:

1. Informar aos alunos da importância da pesquisa em ano que a **Comissão de Ensino Jurídico da OAB** realiza encontros para discutir a reformulação do ensino jurídico no Brasil.

2. Distribuir o material do **ENVELOPE 1** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

a) Ler o TCLE com os alunos

b) Pedir que os alunos completem o campo nome (nome completo) e assinem o documento

c) Recolher os termos assinados

3. Distribuir o material do **ENVELOPE 2** – questionários, solicitando que os alunos respondam TODAS as questões individualmente e de acordo com sua interpretação pessoal (isto também é um dado de pesquisa).

4. Recolher os questionários e entregar os envelopes na coordenação do curso de Direito.

Desde já agradeço sua pronta contribuição.

Lauren Possobon