

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DE UM CURSO DE DIREITO:
DESAFIOS EM AMBIÊNCIAS DIGITAIS**

ELIZABETH SAMPAIO TARACIEVICZ DE CARVALHO
ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA MARLY KRÜGER DE PESCE

Joinville – SC

2021

ELIZABETH SAMPAIO TARACIEVICZ DE CARVALHO

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DE UM CURSO DE DIREITO:
DESAFIOS EM AMBIÊNCIAS DIGITAIS**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Marly Krüger de Pesce.

Joinville - SC

2021

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

C331p Carvalho, Elizabeth Sampaio Taracievicz de
Práticas educativas de professores de um curso de direito: desafios em
ambientes digitais / Elizabeth Sampaio Taracievicz de Carvalho; orientadora Dra.
Marli Krüger de Pesce. – Joinville: Univille, 2021.
82 f. : il.
Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)
1. Direito – Ensino auxiliado por computador. 2. Tecnologia educacional. 3.
Prática de ensino. 4. Professores de direito – Formação. I. Pesce, Marli Krüger
de (orient.). II. Título.
CDD 371.12

Elaborada por Rafaela Ghacham Desiderato – CRB-14/1437

Termo de Aprovação

“Práticas Educativas de Professores de um Curso de Direito: Desafios em Ambiências Digitais”

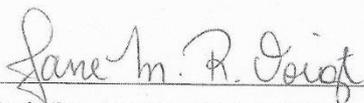
por

Elizabeth Sampaio Taracievicz de Carvalho

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Profª. Dra. Marly Krüger de Pesce
Orientadora (UNIVILLE)



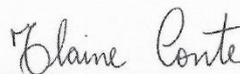
Profª. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

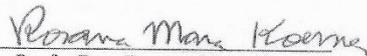
Banca Examinadora:



Profª. Dra. Marly Krüger de Pesce
Orientadora (UNIVILLE)



Profª. Dra. Elaine Conte
(Universidade La Salle)



Profª. Dra. Rosana Mara Koerner
(UNIVILLE)

Joinville, 24 de fevereiro de 2021.

DEDICATÓRIA

A meus pais,
Que certamente sentiriam muito orgulho, neste momento.
(In memoriam)
A uma pessoa muito especial, que me acompanha em todos os momentos:
um anjo em minha vida!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que fizeram parte direta e indiretamente na construção desta pesquisa.

À minha família representada por meus pais e meu filho, que sempre me incentivaram a acreditar em mim mesma. Pelo exemplo de responsabilidade, amor e dedicação para com a família, que foram os alicerces de minha vida.

Ao setor de pesquisa da UNIVILLE pela concessão de bolsa de estudos PIC/PG.

Às professoras do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. Em especial a três queridas professoras: Silvia, Sonia e Berenice. Professora Silvia, por trazer à tona minha sensibilidade e me permitir olhar para mim mesma, com outros olhos. Professora Sonia, com seu jeito sincero, meigo e direto, me fez ver a importância de cuidar de minha saúde e bem estar, para superar meus limites físicos e mentais, como consequência. Professora Berenice, com sua experiência e objetividade, ajudou-me a crescer academicamente e a superar minhas limitações.

À querida orientadora Prof. Dr^a Marly Krüger de Pesce, por seus generosos conselhos, sua dedicação, amorosidade, compreensão e paciência em todos os meus momentos.

Às professoras participantes das bancas de qualificação e de defesa: Prof. Dr^a Elaine Conte e Prof. Dr^a Rosana Mara Koerner, suas considerações foram de extrema importância para a conclusão deste trabalho. Gratidão pelas valorosas contribuições para a escrita e discussões feitas nesta pesquisa.

À Coordenação do Curso de Direito, pela acolhida do projeto de pesquisa. Aos professores atuantes, participantes da pesquisa, pela disponibilidade e boa vontade em responder ao questionário e, em especial, aos docentes entrevistados que responderam com prontidão às perguntas estruturadas durante a pandemia. Agradeço pelo interesse e pelo incentivo que recebi da parte de vocês.

Gratidão aos colegas da turma IX do Mestrado em Educação, pela ajuda mútua, amizade e generosidade neste percurso intenso.

Agradeço a meus colegas de disciplinas como aluna especial: Sandra e Fábio pelas reflexões, pela convivência durante os últimos anos, pelo incentivo a entrar no Mestrado e pela amizade que perdura.

RESUMO

Considerando os avanços tecnológicos na contemporaneidade e a necessidade de pesquisas a respeito do uso das tecnologias na educação, em especial no ensino superior, esta pesquisa intitulada “Práticas educativas de professores de um curso de Direito: desafios em ambiências digitais”, tem por objetivo analisar como as tecnologias digitais têm sido inseridas nas práticas educativas dos docentes de um curso de Direito. Esta pesquisa é parte do projeto Linguagens e Tecnologias Digitais no Trabalho e na Formação Docente (LINTEDIG) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE e vinculado ao grupo de pesquisa GECDOTE (Grupo de Estudos em Currículo Docente e Tecnologias). Os instrumentos de coleta de dados foram um questionário, antes da pandemia (2019) e uma entrevista semiestruturada, em um segundo momento, quando houve a suspensão das aulas presenciais (2020), com os professores atuantes no curso de Direito e contato via *email* com a coordenadora do Centro de Inovação Pedagógica. Foram consultados documentos institucionais para contextualizar o *lócus* da pesquisa. Os dados coletados foram analisados com base em alguns preceitos da Análise de Conteúdo de Bardin (1977) e Franco (2003). Esta pesquisa se fundamentou nos estudos de Santaella (2010), Kenski (2012), Conte e Martini (2015), Costa (2009), Charlot (2013), Franco (2016), Nóvoa (2009), Imbérnon (2009). Os resultados indicaram que os professores do curso de Direito são formados na área de conhecimento e possuem experiência no magistério. Reconhecem a importância da formação para o exercício da docência, assim como, da inserção das tecnologias digitais nas práticas educativas. Os dados apontaram que, nas aulas presenciais, os professores utilizaram diversos recursos tecnológicos, além de algumas ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Com a virtualização das aulas, a maioria continuou a usar as ferramentas já conhecidas e a plataforma *Teams*, porém, disseram que foi um desafio manter a concentração dos estudantes durante as aulas síncronas.

Palavras-chave: Práticas Educativas; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Formação Docente; Curso de Direito.

ABSTRACT

Considering the technological advances in contemporary times and the need for research regarding the use of technologies in education, especially in higher education, this research entitled “Educational practices of teachers of a Law course: challenges in digital environments” aims to analyze how digital technologies have been inserted in the educational practices of teachers of a Law course. This research is part of the project Digital Languages and Technologies at Work and Teacher Training (LINTEDIG) of the postgraduate Program in Education at the University of the Region of Joinville - UNIVILLE and linked to the research group GECDOTE (Group of Studies in the Teaching Curriculum and Technologies). The data collection instruments were a questionnaire, before the pandemic (2019) and a semi-structured interview, in a second moment, when the classroom classes were suspended (2020), with the professors working in the Law course and contact via *email* with the coordinator of the Pedagogical Innovation Center. Institutional documents to contextualize the locus of the research. Were consulted the collected data were analyzed based on some precepts of Content Analysis by Bardin (1977) and Franco (2003). This research was based on the studies of Imbérnon (2009), Charlot (2013), Franco (2016), Costa (2009), Santaella (2010), Kenski (2012). The results indicated that the teachers of the Law course are trained in the area of knowledge and have experience in teaching. They recognize the importance of training for teaching, as well as the inclusion of digital technologies in educational practices. The data showed that, in the face-to-face classes, teachers used several technological resources, in addition to some tools of the Virtual Learning Environment. With the virtualization of classes, the majority continued to use the tools already known and the Teams platform, but said that it was a challenge to maintain the concentration of students during synchronous classes.

Keywords: Educational Practices; Information and Communication Digital Technologies; Teacher Training; Law Course.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Balanço das produções acadêmicas.....	18
Quadro 2 – Relação entre tempo de atuação na docência superior e a proporção entre os professores	48

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos professores entrevistados	46
Gráfico 2 – Tempo de atuação como professor do Ensino Superior	47
Gráfico 3 – Formação Acadêmica dos Professores do Curso de Direito	48
Gráfico 4 – Carga horária como professor do Ensino Superior	49
Gráfico 5 – Outras profissões desempenhadas pelos professores entrevistados	49
Gráfico 6 – Desafios apontados pelos professores antes da pandemia.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BU – Biblioteca Universitária

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CIP – Centro de Inovações Pedagógicas

GECDOTE – Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias Digitais

LINTEDIG – Projeto de Pesquisa Linguagens e Tecnologias Digitais no Trabalho e na Formação Docente

PPD – Programa de Profissionalização Docente

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	10
1.2 BALANÇO DE PRODUÇÃO.....	15
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO	22
2.2 PRÁTICA EDUCATIVA/ PEDAGÓGICA	26
2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE.....	33
3. PERCURSO METODOLÓGICO	37
3.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	37
3.2 CAMPO DA PESQUISA	38
3.2.1 Curso de Direito da UNIVILLE	38
3.2.2 Recursos Tecnológicos da UNIVILLE	40
3.2.3 Formação continuada na UNIVILLE	41
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	43
3.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	44
3.5 PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	46
4. ANÁLISE DOS DADOS	51
4.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TDIC	51
4.2 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E PRÁTICA DOCENTE	58
4.3 FORMAÇÃO DOCENTE E TDIC	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	76
APÊNDICE II – Instrumento de Coleta de Dados – Questionário	77
APÊNDICE III – Instrumento de Coleta de Dados – Entrevista	70

INTRODUÇÃO

Surpreendo-me tanto com o que não sei que aprendi como com o que ainda não aprendi, embora já tenha lido e estudado. (KENSKI, 2012, p. 11).

Nesta seção, serão abordados os contornos iniciais desta pesquisa desenvolvida para o Mestrado em Educação: a escolha do tema, a justificativa e a problemática do tema escolhido, os objetivos e as questões de investigação que essa pesquisa suscitou. Na seção seguinte serão discutidos os resultados do balanço das produções realizadas e a descrição dos capítulos subsequentes.

1.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

O tema desta pesquisa surgiu a partir de minha trajetória de vida, inicialmente, enquanto estudante e mais tarde, como profissional da educação e na formação continuada. Revisitando minhas memórias, tive contato com o mundo escolar desde a infância, por meio de minha tia que era professora de Língua Portuguesa. O que me encantava nela era o respeito e a dedicação aos estudos que ela inspirava e, não por acaso, para estudar, minha brincadeira predileta era 'brincar de escolinha'. Após as aulas, ia estudar o que havia aprendido na escola pública, escrevia no quadro negro que ganhara de presente de meus pais. Sempre fui uma aluna curiosa e desde muito cedo pensava em ser professora, estimulada por minha tia.

Cursei o antigo 2º Grau, hoje Ensino Médio, e fiz vestibular para Licenciatura em Ciências Biológicas, me aproximando profissionalmente de minha tia que me orientou para estudar muito e ser aplicada. No último ano da graduação, fui monitora do Herbário, no Departamento de Botânica da Universidade Federal do Paraná - UFPR, o que foi bastante enriquecedor; contudo, optei por dedicar-me à docência.

Lecionei em escolas da Rede Pública Estadual, como professora de Ciências e de Biologia. Inicialmente no Estado do Paraná e mais tarde em Santa Catarina, onde passei a residir e me efetivei, algum tempo depois. Com o passar dos anos, fui ganhando confiança ao ministrar as aulas sobretudo devido ao apoio de colegas mais experientes que me ajudaram desde o início da carreira, o que foi fundamental.

Minha experiência como docente demonstra o que muitos pesquisadores como Tardif (2002) e Nóvoa (2011) defendem acerca da formação docente. De acordo com Nóvoa (2011), a formação de professores também acontece com a participação dos mais experientes na fase inicial do exercício de outros docentes a fim de integrá-los em uma cultura profissional docente. O autor destaca o “papel central dos mais experientes na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2011, p.05). Após o término da faculdade, com pouca experiência na prática docente, recorri aos professores experientes os quais foram muito gentis em me auxiliar nos momentos difíceis.

Assim, as orientações práticas que recebi desses professores foram fundamentais à minha constituição identitária como professora, pois recebi sugestões de como proceder em classe, como preparar as aulas e as avaliações. Também me chamaram a atenção para a importância de ouvir os estudantes, com atenção, e estar aberta a aprender e buscar me atualizar no conteúdo específico e nas questões pedagógicas.

O auxílio de professores experientes é fundamental no início de carreira, pois conforme afirma Tardif (2002), a formação não está finalizada com o término de um Curso Superior, ela se constrói ao longo da carreira e nas trocas, na atuação da docência. Em minha vivência escolar, deparei-me, diversas vezes, com situações desconhecidas e necessitei, por inúmeras vezes, do apoio dos demais professores, para solucioná-las.

Passados três anos da minha efetivação como professora, percebi que faltava algo em meu aprendizado no que tange à formação continuada, e decidi fazer uma Especialização em Metodologia do Ensino e Pesquisa em Biologia. Mais tarde, cursei Direito e tornei-me Bacharel, pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Após alguns anos, aposentada como professora da educação básica, decidi estudar, em nível de mestrado a fim de dar continuidade à minha formação docente.

Dessa forma, fui selecionada para uma disciplina eletiva no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, como aluna em regime especial, quando cursei a disciplina de Trabalho e Formação Docente. Impulsionada pela vontade de crescer academicamente e me tornar uma pesquisadora, fiz o processo seletivo do Programa de Mestrado da UNIVILLE, em 2019, sendo aprovada. Optei pela linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente, por acreditar que um professor pesquisador, com formação adequada, é fundamental para a melhoria da educação.

A observação de uma sociedade que tem nas tecnologias digitais a base das relações sociais e de trabalho determinou o interesse por investigar sobre este tema levando-me a integrar o Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias Digitais GECDOTE, tendo como orientadora a Professora Dr^a Marly Krüger de Pesce. Tornei-me bolsista do PIC/PG da Instituição¹.

As tecnologias digitais trazem um impacto expressivo na contemporaneidade, pois permitem o acesso às informações e a tudo o que é produzido pela humanidade por um maior número de pessoas, propiciando ainda que a comunicação ocorra instantaneamente encurtando as distâncias. É esse cenário que o professor precisa considerar ao desenvolver as atividades pedagógicas. Porém, a inserção das tecnologias digitais não é um processo simples, exigindo uma formação específica do docente.

No que se refere ao ensino superior, é preciso considerar a oferta de formação aos estudantes em que seja possível sua inclusão no mundo digital, uma vez que, no âmbito profissional, será exigido que tenham conhecimento no uso das tecnologias.

De modo geral, as instituições têm procurado incorporar as ferramentas tecnológicas em sua rotina (ensino, pesquisa, extensão e gestão). Quanto ao ensino, especificamente, da modalidade presencial, há cursos que parecem ter menor propensão para utilizar as tecnologias digitais. Algumas das possíveis razões podem ser devido ao perfil do corpo docente, à falta de formação pedagógica ou à área de conhecimento mais tradicional do curso.

O Direito é um dos mais antigos cursos de graduação do Brasil, calcado em uma prática profissional tradicional, estabelecida em ritos, sendo a retórica uma das competências exigidas. Considerando que a maioria dos professores que atuam no curso exercem atividades relacionadas à área jurídica, a prática docente é afetada por esse perfil, o que pode representar um ensino focado na transmissão de conhecimento.

O curso de Direito, por tradição, tem o professor como o transmissor dos conteúdos ou o detentor do conhecimento, o qual utiliza, muitas vezes, uma metodologia que valoriza a simples memorização dos conteúdos. Essa proposição

¹A Instituição oferece bolsas do Programa Institucional de Apoio à Formação Científica na Pós-Graduação Stricto Sensu - PIC PG, através de um processo seletivo indicado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

tem sido levantada em pesquisas como as de Chiapeta (2018), de Teixeira (2019) e de Silva (2012); porém, com a popularização das tecnologias para a maior parte da população, é necessário que se investigue como um curso com um viés tradicional tem feito uso delas.

No que tange ao aproveitamento das tecnologias digitais, de acordo com Assmann (2000), elas ajudam a intensificar o pensamento complexo, interativo e transversal, criando novas chances para a sensibilidade solidária no interior das próprias formas de conhecimento.

Costa (2010) afirma em seu artigo que as tecnologias têm um potencial que é visível com a apropriação efetiva e generalizada tanto para a produção, quanto para o lazer e que a sociedade pressiona as instituições de ensino a fazer os ajustes necessários para o aprendizado. O autor chama a atenção para a necessidade de mudanças nas maneiras de ensinar, de como a aprendizagem é organizada e estimulada. Sugere, dessa forma, um trabalho de reflexões sobre o uso das tecnologias, para propiciar essa transição.

Considerando esse contexto, as instituições de ensino superior utilizam as tecnologias nas suas áreas de atuação, que são a pesquisa, a extensão e o ensino, assim como na própria gestão administrativa. Todavia, o que nos interessa nesta investigação é com relação ao ensino, especificamente, às práticas educacionais.

De acordo com Franco (2016, p. 536), as práticas educativas referem-se “a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais”. São procedimentos que acontecem para que a aula possa se efetivar, tais como: as leituras, o planejamento e a própria aula.

Nesta perspectiva, as práticas educativas devem visar ao envolvimento do estudante a fim de promover sua aprendizagem, sendo que a inserção das tecnologias digitais pode ajudar no processo educativo.

Para esta investigação, optou-se em focar no curso de Direito. Uma das razões foi para pesquisar se as tecnologias são introduzidas no curso considerando que os futuros bacharéis irão atuar na área jurídica em tempos de virtualização. Outra justificativa é aprofundar os estudos iniciados por Teixeira (2019), cuja pesquisa está ligada ao Projeto de Pesquisa Linguagens e Tecnologias Digitais no Trabalho e na

Formação Docente (LINTEDIG) da Professora Dra. Marly Krüger de Pesce e ao grupo de pesquisa GECDOTE².

Embora a dissertação de Teixeira (2019) esteja focada na formação docente para atuação no semipresencial no Curso de Direito, alguns aspectos auxiliaram no delineamento desta pesquisa, que é o fato de poder identificar como professores que atuam em um curso de Direito compreendem o uso das tecnologias digitais.

Outro interesse para investigar o curso de Direito é o fato de existirem poucas pesquisas a respeito, conforme o levantamento das produções ligadas ao campo da educação, o qual está detalhado abaixo.

Para tanto, a presente pesquisa tem o intuito de investigar como as tecnologias digitais são utilizadas nas práticas educativas de professores de um Curso de Direito de uma Universidade Comunitária do norte de Santa Catarina. Tem por objetivos específicos: conhecer as diversas práticas educativas mediadas pelas TDIC utilizadas em um curso de Direito; identificar as concepções pedagógicas que fundamentam as práticas dos professores; investigar os desafios no uso das TDIC na visão dos professores e identificar as contribuições das TDIC nas práticas educativas, na opinião dos professores.

Nesse aspecto, este trabalho irá possibilitar discussões futuras e dar continuidade às pesquisas iniciadas no ensino superior, no curso de Direito. Além disso, poderá auxiliar a equipe pedagógica e a coordenação do curso a formular novas estratégias para a formação continuada de seus docentes.

Desta forma, esta dissertação será conduzida pelas seguintes questões de investigação: Como as tecnologias digitais são inseridas nas práticas educativas de professores de um curso de Direito? O que pensam acerca da formação pedagógica para a atuação do profissional do Direito como professor? Quais são os desafios na utilização das tecnologias digitais nas aulas? O que dizem acerca das contribuições das tecnologias digitais nas práticas educativas?

² O grupo GECDOTE tem como objetivo desenvolver pesquisas sobre o currículo no âmbito das políticas curriculares e das práticas educativas da educação básica, bem como estudos sobre o trabalho e a formação de professores, especialmente no que se refere ao uso das tecnologias digitais. Tem como líderes a Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt e a Profa. Dra. Marly Krüger de Pesce. Obs.: Informação obtida no site institucional.

1.2 BALANÇO DE PRODUÇÃO

Com a definição do tema, iniciou-se o levantamento da produção acadêmica, por intermédio do mapeamento de pesquisas produzidas nos últimos anos. Para tal, o balanço de produções tornou-se significativo como forma de aproximação com o que já vem sendo produzido sobre o tema desta pesquisa. Foram consultadas bases de dados para averiguar o que já havia sido produzido até o momento e realizado levantamento junto ao Banco de Dissertações e de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), SCIELO (*Scientific Eletronic Library Online* – Biblioteca Científica Eletrônica *Online*) e ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

As consultas iniciaram em maio de 2019 e foram complementadas em janeiro de 2020. Para a primeira pesquisa foram utilizados os seguintes descritores: "Práticas Educativas", "Tecnologias Digitais" e "Curso de Direito". Foram encontradas 118.191 pesquisas sobre práticas educativas no banco de dados da CAPES, e dois artigos na CAPES.

Para a segunda pesquisa, em janeiro de 2020, os descritores utilizados nos bancos de dados foram: "Formação Docente", "Práticas Educativas", "Tecnologias Digitais" e "Curso de Direito". Portanto, acrescentou-se o descritor "Formação Docente" a fim de abranger o objetivo da pesquisa em sua completude. Partiu-se do princípio de que o principal descritor, "curso de Direito", faria a diferença na busca, tendo em vista o foco da pesquisa serem os professores do curso de Direito.

Ressalte-se que os seguintes descritores: "Formação Docente", "Práticas Educativas" e "Tecnologias Digitais" constam em algumas pesquisas publicadas; contudo, o que era essencial para esta dissertação seria que as pesquisas atrelassem os 4 descritores conjuntamente. Além disso, considerando o avanço tecnológico no que tange às comunicações, buscou-se pesquisas realizadas entre os anos de 2015 e 2019, principalmente.

Na base de dados de periódicos da CAPES foram utilizados quatro descritores: "Formação Docente", "Práticas Educativas", "Tecnologias Digitais" e "Curso de Direito". Tais descritores totalizaram o número de 14 pesquisas. Contudo, os trabalhos encontrados tinham temas variados em torno da inclusão digital no ensino em geral, sem mencionar o curso de Direito, que era o principal descritor. Ao se verificar os

temas apresentados, percebeu-se que havia pesquisas com três e dois dos descritores utilizados. Diante do número de resultados, optou-se por refinar a busca para os seguintes grupos de três descritores: 1º) "Práticas Educativas"; "Tecnologias Digitais"; "Curso de Direito" e 2º) "Formação Docente"; "Tecnologias Digitais"; "Curso de Direito".

Para o primeiro grupo de descritores: "Práticas Educativas", "Tecnologias Digitais", "Curso de Direito", foram encontrados 17 trabalhos, entre artigos e livros publicados. A maioria dos temas abordados era sobre a inserção das tecnologias digitais no ensino à distância; nenhum deles mencionava o curso de Direito, sendo este um dos principais descritores.

Dando continuidade às pesquisas, com o segundo grupo de descritores: "Formação Docente", "Tecnologias Digitais", "Curso de Direito", foram obtidos 40 resultados. Porém, apresentaram-se temas, em sua maioria, relacionados à formação docente em diferentes áreas do ensino; novamente, nenhum deles mencionava o curso de Direito. Contudo, ao se avaliar as pesquisas apresentadas no resultado, notou-se que havia pesquisas com dois dos descritores mencionados.

Dessa forma, as buscas seguiram utilizando dois descritores, apenas: 1º) "Formação Docente", "Curso de Direito"; 2º) "Práticas Educativas", "Curso de Direito"; 3º) "Tecnologias Digitais", "Curso de Direito". Com os descritores "Tecnologias Digitais", "Curso de Direito", foram encontrados 40 trabalhos. Em sua maioria, os artigos encontrados eram relacionados às tecnologias digitais em vários contextos da educação brasileira, da educação básica ao ensino superior.

Consultando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os 4 descritores: "Formação Docente", "Práticas Educativas", "Tecnologias Digitais", "Curso de Direito", foram obtidos 8 trabalhos de dissertação. Os temas encontrados tratavam, sobretudo, sobre tecnologias digitais na educação de uma maneira geral, desde o ensino fundamental, passando pelo ensino médio, o ensino superior e o ensino à distância. Todavia, nada específico do curso de Direito.

Ao efetuar a busca para 3 descritores: "Práticas Educativas", "Tecnologias Digitais", "Curso de Direito", foram obtidas 15 dissertações, sendo que a maioria das pesquisas explorou o tema das tecnologias digitais. Trocando os 3 descritores para: "Formação Docente", "Tecnologias Digitais", "Curso de Direito", foram encontrados 14 trabalhos. O resultado foi semelhante ao anterior, com a inclusão da formação de

professores: os temas principais foram tecnologias digitais e formação docente, de maneira generalizada, apenas.

Refinando, novamente a busca para 2 descritores: “Formação Docente”, “Curso de Direito”, foram obtidos 278 resultados. Os temas encontrados não foram com os dois descritores juntos. Ao trocar os 2 descritores para “Tecnologias Digitais”, “Curso de Direito”, foram encontrados 20 trabalhos, que versavam sobre tecnologias digitais no ensino em geral, mas nenhum sobre o curso de Direito. Com os descritores “Práticas Educativas” e “Curso de Direito” foram encontrados 281 trabalhos; novamente, nenhuma pesquisa relacionada ao curso de Direito, apenas sobre práticas educativas, em geral.

Ao se consultar as bases de dados da SCIELO, utilizando os quatro descritores: “Formação Docente”, “Práticas Educativas”, “Tecnologias Digitais”, “Curso de Direito”, não se encontrou nada a respeito. O mesmo ocorreu refinando-se a busca para os dois grupos de 3 descritores: 1º) “Formação Docente”, “Tecnologias Digitais”, “Curso de Direito” e 2º) “Práticas Educativas”, “Tecnologias Digitais”, “Curso de Direito”.

Ao se refinar a busca para dois descritores, “Formação Docente” e “Curso de Direito”, foram obtidos quatro resultados. Mas, os temas abordados versavam apenas sobre a educação superior, em geral. Ao se pesquisar o seguinte grupo de descritores: “Práticas Educativas” e “Curso de Direito”, todavia, não foram encontradas pesquisas relacionadas ao curso de Direito, que é a proposta desta pesquisa.

No banco de dados da ANPED, verificou-se um número reduzido de trabalhos com os quatro descritores desejados. Apenas na 37ª ANPED (2017), no GT 16, que aborda os temas sobre “Educação e comunicação”, foram encontrados quatro trabalhos, de vários níveis de ensino que versavam sobre: práticas pedagógicas, o uso de *smarthphones* e tecnologias na escola, as redes sociais como espaço público educacional e ensinar e aprender na cultura digital. Contudo, esses trabalhos não se aproximavam do tema desta pesquisa.

Dessa forma, retorno aos trabalhos de maior aderência para a minha pesquisa, encontrados na base de dados da BDTD. Ao analisar alguns resumos descritos, os que mais se destacaram para contribuir com minha pesquisa resultaram em duas dissertações. Contudo, destaco que os descritores almejados: “Formação Docente”, “Práticas Educativas”, “Tecnologias Digitais”, “Curso de Direito”, ao mesmo tempo, em um único trabalho, não foram encontrados. Todavia, destaco dois trabalhos com

temas relacionados com o processo de aprendizagem no “Curso de Direito”, como pode ser analisado no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Balanço das produções acadêmicas

ANO	AUTOR/INSTITUIÇÃO	TÍTULO	TIPO
2012	Vânia Regina de Vasconcelos Reis e Silva - Universidade de São Paulo	Os processos de ensino e de aprendizagem no curso de Direito	Dissertação
2018	Ana Paula Pessoa Brandão Chiapeta – Universidade Federal de Viçosa	O aprendizado da docência no ensino superior: experiências e saberes compartilhados por professores do curso de direito sobre o constituir-se professor	Dissertação

Fonte: Banco de dados da BDTD.

A dissertação de Silva intitulada *Os processos de ensino e de aprendizagem no curso de Direito* (2012) teve como principal objetivo investigar as concepções dos alunos sobre as condições de ensino e aprendizagem no curso de Direito.

Conforme relato de Silva (2012), a pesquisa foi realizada com os estudantes de vários períodos do curso de Direito de uma faculdade particular da região nordeste do Estado de São Paulo e desenvolveu-se desde o final do segundo semestre de 2009 até meados de junho de 2010. A quantidade de estudantes variou de 180 a 190 alunos. Os instrumentos de coleta de dados foram: observação do participante, entrevistas formais e informais, e análise de documentos. Os resultados obtidos foram agrupados em: aspectos institucionais, sala de aula, atividades extracurriculares, lazer, avaliações dos questionários. Os resultados apontaram que houve situações favorecedoras da aprendizagem, como atuações dinâmicas e encenações e, por outro lado, situações inibidoras, que diminuem a potência de agir dos alunos e inibem a ocorrência do aprendizado, como aulas dadas de uma mesma maneira, tom monótono e leitura excessiva de códigos legais. A pesquisa mostrou também que, mesmo em situações pouco potencializadoras da aprendizagem, os alunos encontram linhas de

fuga para o aprendizado, seja com alguns professores ou com eles mesmos em ajuda mútua.

A associação que se faz desta dissertação com a presente pesquisa é que, embora tenha sido realizada no Mestrado em Psicologia, o foco se aproxima do curso de Direito e dos processos educacionais. A análise dos processos educativos na visão dos estudantes, que a autora aponta, pode fornecer subsídios para meu trabalho, que faz a análise das práticas educativas utilizadas pelos professores e a visão deles nos processos educativos.

A dissertação de Chiapeta (2018) intitulada *O aprendizado da docência no ensino superior: experiências e saberes compartilhados por professores do curso de Direito sobre constituir-se professor* tem por objetivo geral compreender o processo de constituição da docência de professores do ensino superior que atuam nos cursos de Direito, em instituições públicas e particulares. Conforme destaca Chiapeta (2018), o trabalho tem por finalidades caracterizar a formação desses professores, considerando seus investimentos na formação inicial e continuada com vista ao aprendizado profissional da docência; conhecer os elementos envolvidos no aprendizado profissional da docência, considerando como indicadores suas experiências vivenciadas, as referências identitárias constituídas e os saberes apropriados sobre o ser professor; e, por fim, explicitar os desafios e as necessidades configuradas desses professores no ensino jurídico, considerando a formação que receberam para exercer a docência .

A pesquisa de Chiapeta (2018), conforme relato da pesquisadora, foi realizada com professores dos cursos de Direito de uma instituição particular e uma instituição federal de ensino de uma mesma cidade da Zona da Mata mineira. Como instrumento de coleta de dados, foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas, sendo a análise de dados baseada na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Foram analisadas as trajetórias dos professores no exercício da docência como profissão. Os resultados evidenciaram que os professores de Direito ressignificam suas concepções de docência ao longo do seu percurso da vivência do cotidiano da sala de aula, sendo, portanto, a prática docente um espaço formativo. Os dados indicaram, também, que a formação continuada parte de esforços individuais dos próprios docentes, não constituindo, ainda, uma questão institucional. Por fim, os professores, ao compartilharem suas experiências, confirmaram que a formação

docente no ensino jurídico é deficitária e lacunosa, o que amplia os desafios do constituir-se professor de Direito no Brasil.

A correlação que se faz desta dissertação com a presente pesquisa é a investigação do processo de constituição da docência no curso de Direito, no que diz respeito à formação inicial e continuada. A similitude com esta pesquisa consiste na proximidade da análise dos processos educativos no que diz respeito aos desafios e necessidades para exercer a docência no âmbito jurídico.

Desta forma, diante da não localização de pesquisas publicadas com todos os descritores objetos do presente trabalho: "Formação Docente", "Práticas Educativas", "Tecnologias Digitais" e "Curso de Direito", necessário se faz o estudo aprofundado sobre o tema, justificando a realização da presente pesquisa.

Para a realização desta pesquisa, o estudo foi desenvolvido com docentes atuantes no curso de Direito de uma Universidade Comunitária do Estado de Santa Catarina - Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE e teve como aporte teórico as contribuições de Imbérnon (2009), Masetto (2002, 2009), Nóvoa (2009, 2011), Charlot (2013), Franco (2016), Veiga (2013), Santaella (2010), Kenski (2012) e Assmann (2000). Outros autores como Roldão (2008), Mercado (2002), Costa (2009), também colaboraram com a análise dos dados. Adotou-se como metodologia a pesquisa de abordagem qualitativa que, de acordo com Gatti e André (2010, p. 3), "defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas", o que irá permitir que sejam investigadas opiniões, percepções e representações, com mais amplitude. Os instrumentos de coleta utilizados foram um questionário e uma entrevista estruturada com os professores atuantes no curso. A análise dos dados baseou-se nos princípios da Análise de Conteúdos, a partir da mensagem oral ou escrita. De acordo com Franco (2003, p. 14), essa análise "assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem", o que auxilia a entender as relações sociais e o "dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação".

Perante o exposto, a organização proposta para esta dissertação está contida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, registram-se o caminho da pesquisa e o balanço de produção. No segundo capítulo, destaca-se a fundamentação teórica, a qual irá trazer informações acerca das tecnologias digitais de informação e

comunicação (TDIC), das práticas educacionais/pedagógicas e da formação continuada do professor.

No terceiro capítulo, será apresentado o percurso metodológico, destacando a importância da pesquisa qualitativa, sua base epistêmica, o campo da pesquisa, os sujeitos e os instrumentos de coleta de dados. No quarto capítulo, faz-se a análise dos dados, discutindo com o aporte teórico o que os dados revelam a respeito da finalidade, atribuições, desafios atrelados à utilização das tecnologias digitais nas práticas educativas dos professores do Curso de Direito.

Ao final, apresentam-se as considerações acerca da caminhada percorrida, buscando-se responder aos objetivos propostos e fazer reflexões acerca dos aspectos relevantes da pesquisa, os resultados produzidos por ela, que poderão indicar as práticas educativas mediadas pelas TDIC utilizadas em um curso de Direito, as concepções pedagógicas que fundamentam as práticas dos professores, bem como os desafios no uso das tecnologias digitais na percepção dos professores e identificar as contribuições das TDIC nas práticas educativas, na opinião dos professores. Busca-se, sobretudo, contribuir com o Curso de Direito no sentido de ampliar as discussões acerca da inserção das TDIC e auxiliar no campo da educação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os professores não são aqueles que conhecem os saberes. São aqueles que sabem encontrar caminhos para eles. (Rubem Alves).

Este capítulo tem como objetivo apresentar a base teórica que possibilitou analisar a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação nas práticas educativas de professores de um curso de Direito. Este capítulo está dividido em três seções: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), Práticas educativas/pedagógicas e Formação docente continuada.

2.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Nas últimas décadas, houve uma grande transformação tecnológica e, com a universalização das informações, foi uma possibilidade de saber o que se passa em qualquer ponto do mundo. As tecnologias trazem um impacto expressivo na contemporaneidade, pois permitem o acesso às informações e a tudo o que é produzido em tempo real, propiciam a comunicação em sociedade, entre outras facilidades que ela traz. Diversas atividades da vida das pessoas estão ligadas às tecnologias digitais desde comunicar-se por aplicativos de mensagens instantâneas e mensagens de voz e imagem até realizar uma transação bancária.

Já no início da primeira década de 2000, Castells (2002) indicava que o acesso aos aparatos tecnológicos permitiria o surgimento de uma nova estrutura social, ou seja, de uma estrutura tecnológica em rede, transformando as relações sociais e os indivíduos. Passados quase vinte anos, pode-se constatar como as tecnologias digitais têm afetado as experiências humanas.

Da mesma forma que elas influenciam a vida cotidiana, as tecnologias digitais também disponibilizam o acesso a milhares de informações e a acontecimentos que estão ocorrendo em tempo real no mundo. A internet é um meio prático e eficaz a ser utilizado para acessar informações, compartilhar saberes, em diversificados espaços e está disponível a qualquer pessoa que tenha acesso às tecnologias digitais. Trata-se de um processo social contemporâneo o qual tem modificado a maneira de pensar

e agir em muitas culturas e a relação de aproximação com o conhecimento, visto que permite a comunicação entre pessoas de todas as idades que podem acessar informações sobre o que acontece no mundo, ampliando seu conhecimento. Em alguns casos as tecnologias intensificam, oferecem outra moldura, reconfiguram coisas que já aconteciam sem a presença delas.

Por outro lado, há diversos aspectos que devem ser considerados quando se pensa na utilização da tecnologia na educação. É fundamental que as informações sejam averiguadas antes de serem aceitas como verdades. Outro problema é o das notícias falsas ou *fake news*, que acabam confundindo os desavisados ou estimulando a desinformação. Há, ainda, a superficialidade de informações que necessitam ser aprofundadas, o que pode ser orientado pelo docente.

Estas orientações requerem que o professor se mantenha atualizado, o que exige muita leitura prévia de assuntos variados, a fim de que ele possa estabelecer um diálogo com seus estudantes e juntos fazer buscas e trocar ideias a respeito.

Há “múltiplas formas de comunicação, onde surge a necessidade do diálogo da educação com as transformações científicas e tecnológicas, que exige o pensar e o aprender constantes” (CONTE e MARTINI, 2015, p. 1194). Associado a isto, acrescentam-se as dificuldades da ação educativa na readaptação às novas condições de trabalho na era das mudanças tecnológicas. Conforme mencionam Conte e Martini (2015), há a necessidade de o professor estar aberto para a comunicação, não somente dominando as tecnologias, mas “dominar maneiras de ensaiar novas experiências culturais” (CONTE e MARTINI, 2015, p. 1193). Está-se diante de “um novo tipo de aprendizagem social, a aprendizagem interativa que mimetiza formas reais por meio das virtuais” (CONTE e MARTINI, 2015, p. 1193).

Os avanços tecnológicos têm modificado a relação espaço e tempo entre as pessoas, o que vem alterando as percepções e ações socioculturais. Nesse contexto, a educação tem papel fundamental, sendo a inserção das tecnologias um aspecto a ser considerado ao aproximar o estudante do que ocorre no dia a dia das pessoas em sociedade. Portanto, configura-se a necessidade de repensar a educação tradicional, essencialmente em suas práticas acerca do papel da educação formal, diante da linguagem tecnológica na contemporaneidade.

Destaca-se que as Instituições de ensino superior têm buscado inserir as tecnologias nas suas áreas de atuação as quais são: a pesquisa, a extensão e o

ensino, assim como na própria gestão administrativa. No que se refere ao ensino, é fundamental para que as TDIC sejam integradas à prática educativa.

No entendimento de Kenski (2012), em um mundo em rede, ou da internet o espaço profissional docente amplia-se. São exigidas outras qualificações, enquanto outras oportunidades de ensinar se apresentam. O professor, em um mundo em rede, é um profissional que precisa se reinventar continuamente, um pesquisador incansável, que se aprimora cada vez mais, visto que as possibilidades são amplas, mas a simples incorporação da tecnologia nas aulas não garante o aprendizado.

O professor precisa considerar que os benefícios no uso das TDIC na educação são inúmeros, tais como: ampliar potencialidades humanas, desenvolver os processos da linguagem e da socialização, permitir a troca de informações, possibilitar a interação e a comunicação, tornar possível a reconstrução e a reelaboração dos conhecimentos, entre outros.

Além disso, como menciona Kenski (2012), professores e estudantes, como seres sociais, estudam melhor em um sistema cooperativo, sendo mediado pelas tecnologias nas quais o estudante tem mais autonomia, assumindo seu aprendizado com mais responsabilidade, ao se posicionar, quando solicitado.

As novas tecnologias abrem possibilidades para uma educação mais próxima à realidade do estudante, exigindo uma nova postura do professor, que precisa se atualizar. De acordo com Mercado (2002, p. 11),

Com as Novas Tecnologias da Informação abrem-se novas possibilidades à educação, exigindo uma nova postura do educador. Com a utilização de redes telemáticas na educação, pode-se obter informações em fontes, como centros de pesquisa, Universidades, bibliotecas, permitindo trabalhos em parceria com diferentes escolas; conexão com alunos e professores a qualquer hora e local, favorecendo o desenvolvimento de trabalhos com troca de informações entre escolas, estados e países, através de cartas, contos, permitindo que o professor trabalhe melhor o desenvolvimento do conhecimento.

Nesse sentido, a pesquisa de Kataniwa (2019), a qual aborda o emprego de tecnologias digitais na graduação com inúmeras possibilidades para se trabalhar no âmbito educacional, porém, deve vir com novos procedimentos metodológicos, transformando o papel dos professores e dos estudantes. Por essa razão, é necessário elaborar um planejamento de ensino que contemple a aprendizagem por meio das tecnologias.

Várias são as possibilidades que podem levar o estudante a aprender ao fazer uso das tecnologias, sendo uma delas a mediação. Conforme destaca Kenski (2012),

o trabalho cooperativo nas redes proporciona a interação e a comunicação. O objetivo de transformar as informações em conhecimentos é essencial para o ensino e requer trabalho processual com reflexões, debates e ponderações. As trocas, os posicionamentos e as análises críticas auxiliam na compreensão e elaboração cognitiva individual e coletiva, o que torna possível a reconstrução e a reelaboração dos conhecimentos, os quais podem ser melhor compreendidos quando compartilhados com outros.

As chamadas atividades colaborativas de educação, que Kenski (2012) menciona, baseiam-se nas ideias propostas por Lévy (1996) de reciprocidade e de respeito às particularidades das inteligências coletivas, através da agregação em sintonia dos saberes e das imaginações de várias pessoas, de uma comunidade virtual.

Os estudos de Lévy (1996) propiciam reflexões acerca do processo de virtualização, que altera a noção de tempo e de espaço conhecidos. A rapidez e as conexões em rede criam significados, ampliam as potencialidades humanas e dão origem a uma nova maneira de pensar e de aprender através do uso de uma linguagem complexa, o que acelera as informações que são transmitidas em tempo real. Para o filósofo, a virtualização desenvolve os processos da linguagem e da socialização, os quais desencadeiam interpretações variadas, em uma constante reinvenção do mundo. Consequentemente, há transformações nos sujeitos, nas estruturas cognitivas, nos processos sociais e na cultura.

Porém, as transformações nem sempre são compreendidas por todos os docentes, conforme explica Assmann (2000), muitos professores receiam que as tecnologias sejam uma ameaça à subjetividade. Para eles, a mídia desprioriza e anestesia as consciências. Tornaram-se resistentes ao uso de novas tecnologias tanto para uso próprio quanto em sala de aula, principalmente devido ao falso receio de serem substituídos no plano cognitivo pelos recursos digitais.

Concomitantemente, é relevante incorporar uma cultura de inserção de tecnologias nos cursos de formação inicial e continuada de professores. É necessário romper com estruturas arraigadas de ensino tradicional, no que faculta apenas ao professor ser o detentor do conhecimento que é transmitido aos estudantes. As tecnologias podem ser uma das formas de trazer o protagonismo dos estudantes na construção do seu conhecimento, porém, a sua adoção não significa uma mudança

na ação pedagógica, uma vez que o professor pode continuar sendo transmissor do conhecimento em plataformas digitais.

Nesse sentido, Kenski (2012, p. 103) fala da interação professor-aluno:

A relação professor-aluno pode ser profundamente alterada pelo uso das TICs³, em especial se estas forem utilizadas intensamente. Na resolução de um problema, na realização de um projeto, na coleta e análise de dados sobre um determinado assunto, o professor realiza um mergulho junto com os alunos, para poder responder a suas dúvidas e questões. As TICs proporcionam um novo tipo de interação do professor com os alunos.

É essencial que a inserção das tecnologias no ensino seja feita com o objetivo de solucionar problemas, com diálogo entre professor e estudantes e com estímulo à busca de conhecimento. Sendo um meio para alcançar o objetivo de aprendizagem, como aponta Teixeira (2019, p. 25), “As tecnologias digitais devem ser entendidas como tal, como um meio para se ensinar e aprender, e não um fim em si próprio”.

Portanto, no que se refere ao ensino superior, além das TDIC serem parte do processo de aprendizagem durante a graduação, é preciso ofertar uma formação aos estudantes em que seja possível sua inclusão no mundo digital, pois, como profissionais, estes serão cobrados para que tenham conhecimento relacionado ao uso das tecnologias. No que diz respeito ao curso de Direito, com os processos jurídicos sendo digitalizados, a prática educativa necessita fazer uso das TDIC a fim de preparar seus estudantes para usarem os meios digitais de maneira crítica e responsável.

2.2 PRÁTICA EDUCATIVA/PEDAGÓGICA

A prática educativa de professores do curso de Direito é afetada tanto pela forma como o processo de ensino e aprendizagem é compreendido pela sua formação específica (Direito) como pela cultura institucional⁴ e pela formação continuada de que têm participado.

Neste sentido, Charlot (2013) identifica que se deve levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história e das atividades que ele realiza, pois, cada um pertence a um grupo e interpreta essa posição e pode buscar dar sentido ao mundo e

³ TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação.

⁴ A UNIVILLE oferece capacitações periódicas aos professores relacionadas à formação docente que serão detalhadas adiante.

a si mesmo. Na atuação docente, significa dizer que a abordagem metodológica na sala de aula é afetada por essas diferentes formações discursivas, que podem influenciar os estudantes de variadas maneiras.

O docente necessita levar em conta que, em uma sala de aula, há diferentes sujeitos. De acordo com Libâneo (2001), há o estudante que vive em uma determinada sociedade, o qual faz parte de um grupo social, com uma cultura específica e estas conjunturas interferem em sua capacidade de aprender.

O envolvimento do estudante é fundamental para que ele aprenda. O ensino não consegue promover a aprendizagem se não encontrar, da parte do aluno, uma atividade intelectual que vá ao encontro do que se quer ensinar. Nesse tocante, Charlot (2013) entende que só aprende quem desenvolver uma atividade intelectual e ninguém pode aprender no lugar do outro. Para tanto, é necessário realizar atividades que despertem a atenção e o interesse do estudante.

As práticas educativas necessitam estar pautadas em estimular os estudantes a buscar respostas, soluções para as situações diversas e não simplesmente memorizar os conteúdos. Nesse sentido, Roldão (2008) menciona a função do professor que é ensinar ou fazer alguém aprender algo, isto é, o fazer aprender pelo questionamento, pela pesquisa e pela exposição. Como a aprendizagem ocorre no outro, não é automática, espontânea, nem passiva, o professor é indispensável nesse processo que é interativo.

As práticas educativas, para Franco (2016, p. 3), referem-se a “práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais”. Dizem respeito a todas as etapas necessárias à efetivação da aula. O preparo inicia com o planejamento, que visa à aprendizagem do estudante; portanto, ocorre antes, durante e depois das aulas. Contudo, as atividades do professor com os estudantes podem ser constantemente repensadas.

Assim, apoia-se em Freire (1996, p. 21), o significado de repensar e refletir sobre a ação pedagógica, ao mencionar que “A prática docente crítica, implicante do pensar certo envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Significa refletir criticamente sobre a sua prática e transformá-la, se necessário for, a partir dos objetivos propostos.

Nesta perspectiva, entende-se que as práticas educativas precisam estar centradas no estudante e, para isso, as tecnologias digitais podem ser uma das formas de fazê-lo.

Visto que as práticas pedagógicas estão relacionadas às práticas sociais, que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos (FRANCO, 2016), é fundamental incluir o planejamento e a sistematização dos processos de aprendizagem a fim de assegurar o ensino por meio de atividades consideradas essenciais para a formação do estudante.

No entendimento de Franco (2016), uma aula poderá se tornar uma prática pedagógica quando se organizar a partir de experiências que dão significado às intenções propostas previamente, com ponderações continuadas, para se verificar se o planejado está abrangendo a todos os estudantes: os acertos constantes do percurso, sendo feitos como uma ação consciente e interativa. Para a pesquisadora, uma aula ou um encontro educativo transforma-se em uma atividade pedagógica quando for organizada visando a um objetivo. A educação é feita em processos, as trocas são feitas pelo diálogo, nas inúmeras contradições que são constantes entre os sujeitos, que se transformam respectivamente.

Pottmeier, Guilherme e Fistarol (2019, p. 183) corroboram com a ideia de Franco (2016) de que práticas pedagógicas são “ações de reflexão contínua e coletiva, consciente e participativa que constituem as subjetividades pedagógicas do professor na interação com o outro”.

Na compreensão de Conte e Martini (2015), há várias formas de comunicação e há um desencaixe entre as preleções pedagógicas e as interações da internet: “Enquanto o discurso pedagógico requer concentração e interioridade, o discurso nas interações da internet requer exterioridade e descentramento” (CONTE e MARTINI, 2015, p. 1192).

Nessa lógica, o professor do curso de Direito precisa refletir a respeito de seus discursos técnicos de modo a ressignificar o ensino, a fim de se aproximar dos estudantes, os quais vivem em um universo de diversidade de informações.

Por outro lado, a formação do acadêmico precisa considerar as complexas realidades que irão se impor no mundo do trabalho, com informações de diferentes áreas. Por essa razão, há uma necessidade cada vez maior de docentes qualificados para além dos conhecimentos da área específica do curso em que atuam. É necessário que estes docentes tenham formação para a docência a fim de que possam ressignificar sua prática educativa.

A aprendizagem desenvolve o raciocínio e permite fazer relações e, conseqüentemente, permite relacionar o conhecimento em situações variadas; por

isso a relevância em buscar metodologias diversificadas e as tecnologias digitais podem auxiliar, ampliando o processo de aprender do estudante.

Assim, a prática educativa se fundamenta na abordagem de ensino e aprendizagem do professor, que pode ser entendida como sendo o conjunto de pressupostos explícitos, princípios consolidados e crenças implícitas sobre o que é ensinar e aprender. A abordagem de ensinar do professor vai se constituindo a partir de sua experiência como estudante e de conhecimentos teóricos e metodológicos, aos quais foi sendo exposto na sua formação e/ou exercício profissional (Tardif, 2002). Ademais, diretrizes curriculares norteadoras do ensino superior, Projeto Pedagógico Institucional e Projeto Pedagógico do Curso, em que atua, também afetam sua abordagem de ensino e o que entende por aprender.

Dependendo de como o professor entende o processo de aprendizagem, sua prática educativa vai se configurando. Por exemplo, se o professor opta por aulas expositivas, cujo foco é a transmissão do conteúdo e reprodução desse pelos estudantes, tem-se uma abordagem tradicional. Cabe ao docente a tarefa de verificar se os conteúdos transmitidos em sala de aula foram reproduzidos rigorosamente em seus poucos instrumentos de avaliação de aprendizagens. Embora tais conceitos tradicionais não se coadunem com as concepções da contemporaneidade, infelizmente ainda é frequentemente assumida por professores universitários na condução de sua prática docente.

Na compreensão de Veiga (2013), a concepção tradicional de ensino é centrada na autoridade do professor, que é disciplinador, o qual utiliza a memorização; trata-se de um modelo a ser imitado pelo aluno.

Já um professor que adota a pedagogia tecnicista necessita garantir a racionalização dos processos de trabalho, com o objetivo de qualificar a mão de obra e o conseqüente aumento de produção. O modelo tecnicista tem fundamento na teoria de Skinner e Pavlov, que estudaram o comportamento humano (behaviorismo) e sugerem que este é baseado no reforço ao efetuar uma ação repetidamente. Nesse modelo, a aprendizagem ocorre através da mudança de comportamento estimulada por reforços positivos e negativos. Conforme destaca Veiga (2013), na aula tecnicista, são utilizados materiais de instrução programada baseada em módulos e técnicas com ênfase na reprodução da realidade, através de modelos pré-definidos.

Um professor que adota a Teoria Sociointeracionista, desenvolvida por Vigotski (2001), defende que o ser humano aprende na interação direta do ambiente e que

este o transforma; uma vez transformado, gera sobre o ambiente alterações. A concepção histórico-cultural é subjacente à teoria e tem explicação no desenvolvimento psicológico. O desenvolvimento cognitivo depende significativamente da atividade de aprender, o que implica nos diversos processos culturais e psicológicos que oportunizam a aprendizagem.

Vigotski (2001) estabelece uma relação entre a experiência sócio histórica da humanidade (cultura) e as funções psicológicas especificamente humanas, entre elas, a capacidade cognitiva. Dessa forma, os signos culturais são ferramentas para a construção de processos mentais superiores, onde processa-se a elaboração de conhecimentos oriundos na vida em sociedade, os quais se constituem como requisito para os indivíduos organizarem seu comportamento e suas ações.

Destaca, ainda, que os indivíduos adquirem a dimensão humana assimilando as bases da sua cultura e esta é internalizada pelo desenvolvimento cognitivo. A ação humana tem um caráter pessoal, individual, pois os significados estão na mente de cada indivíduo, cada um tem um modo peculiar de representar a realidade e agir sobre ela. Entretanto, esses significados são internalizados a partir da interação com os outros, isto é, das práticas sociais e culturais em que vive. Portanto, entende-se que o ser humano adquire cultura, linguagem, se estiver inserido em um meio social.

No modelo sociointeracionista há a ênfase na mediação com o outro, no processo de ensino, isto é, com destaque aos aspectos social, político e cultural da educação. Significa que o estudante aprende se o que tiver estudado fizer sentido em sua experiência de vida, uma vez que adquire linguagem, cultura e desenvolve o raciocínio na vivência em sociedade.

Franco (2016) afirma que as situações de ensino estão constantemente submetidas a ocorrências imprevistas, não planejadas que podem direcionar o processo, o que permite, muitas vezes, uma reestruturação do cenário educativo. Por esse motivo, o planejamento das aulas é essencial e deve ser revisto frequentemente. Em seu entendimento, uma prática pedagógica, no sentido de práxis, permite ao homem conciliar sua situação de vida, em uma ação consciente e participativa, o que permite sobrepujá-la e, se necessário for, reestruturá-la. Assim sendo, a constante reflexão do ato educativo permite o ajuste dos caminhos e práticas utilizadas.

Além da reflexão constante do professor que auxilia no ensino em geral, o processo de aprendizagem dos estudantes pode ser beneficiado com o uso das TDIC. Nesse sentido, Costa (2009) apresenta um projeto da Secretaria de Educação de

Portugal, que destaca quais competências necessitam ser trabalhadas pelos professores a fim de prepará-los para que o estudante possa aprender com tecnologias. Este projeto traz um conjunto de competências a serem desenvolvidas pelos docentes e que estão relacionadas às tecnologias, com os seguintes destaques: tecnologias digitais, informação, comunicação, produção, meta aprendizagem, autoavaliação e expressão.

Costa (2009) indica algumas habilidades a serem desenvolvidas nos professores tais como: a capacidade de operar as tecnologias digitais a fim de mostrar compreensão dos conceitos envolvidos para a aprendizagem; a procura da informação relacionando-a a objetivos concretos de investigação, analisar e sintetizar os dados; a capacidade de comunicar, interagir e colaborar com o uso de ferramentas de ambientes de comunicação em rede, utilizando, para tanto, estratégias de aprendizagem individual e coletiva; a capacidade de sistematizar conhecimento e desenvolver práticas inovadoras; a capacidade de aprender a aprender e a estudar com gestão de tempo; a capacidade de analisar o seu comportamento e conscientizar-se das dificuldades na aprendizagem e a capacidade de se expressar através de linguagens diversas em suporte digital.

O acréscimo das habilidades acima, que são atreladas ao uso das TDIC, poderá auxiliar o trabalho do professor e melhorar a aprendizagem. Nessa perspectiva, Santaella (2010) reporta-se aos inúmeros benefícios das TDIC na educação, tais como a pesquisa, trocas entre instituições de ensino, a conexão entre os estudantes entre si, com os professores e outros, o que permite um melhor desenvolvimento do conhecimento.

As práticas educativas podem ser beneficiadas com o uso das TDIC. Para Santaella (2010), as TDIC permitem a interatividade que propicia a aprendizagem ubíqua. Explica que a evolução dos celulares multifuncionais possibilita “o acesso à informação, a comunicação e aquisição de conhecimento [...] Por meio dos dispositivos móveis, a continuidade do tempo se soma à continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar”. (SANTAELLA, 2010, p. 3).

Quanto à interatividade, explica que “[...] só é possível porque o ciberespaço⁵ é sobretudo, um espaço de acesso livre, informal, descentrado, capaz de atender a

⁵ A autora revela que o espaço virtual passou a ser chamado de ciberespaço, depois que o escritor William Gibson, em 1984, lhe deu esse imaginativo batismo. É um espaço que está em todo lugar e em nenhum lugar, no qual praticamos e produzimos eletronicamente. (SANTAELLA, 2010, p. 3).

muitas das idiossincrasias – motoras, afetivas, emocionais, cognitivas- do usuário” (SANTAELLA, 2010, p.3).

Com relação ao ciberespaço Santaella (2010) aponta que pode ser acessível a todos, ao mesmo tempo, com acesso livre e contínuo com a vantagem da atualização constante. Além disso, propicia a articulação de ideias de maneira rápida e desenvolve o pensamento crítico, o treinamento sensorio, perceptivo e mental. Dessa forma, afeta diretamente as formas de educar e de aprender com base em processos de aprendizagem ditos abertos onde os problemas são compartilhados e resolvidos de maneira colaborativa. Assim, torna-se essencial que o professor durante sua formação, se aproprie dos conhecimentos sobre as TDIC.

Para Cunha (2006), a formação do professor de graduação, em especial, tem sido compreendida, por força da tradição e da legislação, tendo como referente quase que unicamente os conhecimentos dos conteúdos ensinados. O ensino de graduação, em especial, é percebido como consequência das demais atividades e assumem uma forma naturalizada de exercício. Essa naturalização refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural: o docente ensina com base em sua experiência estudantil, motivado por seus antigos professores.

Concomitantemente, o professor se apresenta como guardião da ciência produzida; nas palavras de Masetto (2009, p. 06): “representante da ciência produzida, guardada e comunicada pela Universidade”, o que já não é mais suficiente com as TDIC. Trabalhar com o conhecimento na docência do ensino superior requer algumas práticas docentes tais quais:

pesquisar as novas informações, desenvolver criticidade frente à imensa quantidade de informações, comparar e analisar as informações procurando elaborar seu pensamento próprio, sua colaboração científica, sua posição de intelectual, apresentá-la a seus alunos juntamente com outros autores. Exige dominar e usar as tecnologias de informação e comunicação como novos caminhos e recursos de pesquisa, nova forma de estruturar e comunicar o pensamento. (MASETTO, 2009, p. 06)

Em seu entendimento, o professor precisa planejar sua disciplina e explorar as TDIC para trabalhar com o conhecimento, a fim de orientar seus estudantes na busca de informações, para que eles possam ver, observar, analisar os fenômenos sob vários pontos de vista, integrando-os a outras disciplinas. O trabalho interdisciplinar é importante em todos os níveis de educação.

Masetto (2002) afirma que, nas universidades brasileiras, o trabalho do professor necessita favorecer o processo de aprendizagem, isto é, ir além do domínio de conhecimentos transmitidos. Ressalta que a aprendizagem desenvolve o raciocínio e permite fazer correlações e relacionar o conhecimento em situações variadas. Por isso a relevância em buscar metodologias diversificadas e as tecnologias digitais podem auxiliar, ampliando o processo de aprender do estudante.

O autor menciona, em sua obra, que as universidades e faculdades são marcadas pela prática pedagógica programada, direcionada para aprendizagens definidas em seus objetivos educacionais e idealizadas para serem conseguidas em condições favoráveis.

Ainda em relação ao ensino superior, as pesquisas de Papalia e Ferreira, (2021) apontam que para trabalhar no ensino superior é necessário ter o domínio de conhecimentos específicos da área, do saber pedagógico, bem como sobre a valorização do próprio conhecimento profissional. Destacam, ainda, que os professores do curso de Direito apresentam características próprias das funções que exercem no mundo jurídico e que, em sua maioria, não possuem formação para desenvolver as atividades pedagógicas.

A esse respeito, a necessidade de docentes qualificados é destacada nas pesquisas de Chiapeta (2018), na qual o professor universitário diverge dos outros níveis de ensino, em relação à sua formação. Os professores universitários, em sua maioria, não tiveram preparo pedagógico para atuar em sala de aula em seus cursos de graduação; com frequência, sua constituição histórica baseia-se em uma profissão paralela que exerce ou exerceu. Em consequência, é fundamental a formação continuada.

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Ser professor é uma profissão imprescindível à sociedade e constituir-se docente é um processo permanente. De acordo com Mizukami (1986), tornar-se professor é um processo baseado nas experiências e conhecimentos que iniciam antes mesmo do preparo formal de aprendizagem e continuam ao longo de toda a trajetória profissional. O aprendizado para o exercício da docência é processual e ocorre na formação inicial e prossegue na formação continuada.

Há diferentes concepções do que se entende por formação continuada. Nóvoa (1992) descreve dois principais modelos: o estrutural e o construtivo. O modelo estrutural, em uma visão universitária e escolar, fundamenta-se na racionalidade técnico-científica, no qual o processo de formação é estruturado com base em uma proposta anteriormente organizada, centrada na transmissão de conhecimentos e informações de cunho instrutivo. Neste molde, são as agências externas que detêm o potencial e legitimidade informativa e oferecem os projetos aos professores em processo de formação. Além disso, detêm o controle institucional de frequência e desempenho dos participantes.

Em contrapartida, o modelo construtivo, apontado por Nóvoa (1992), parte da reflexão interativa e contextualizada ao articular teoria e prática, formadores e formandos. Pressupõe avaliações e autoavaliações do desempenho dos participantes, podendo ser de caráter informativo, apenas. Neste modelo, formadores e formandos são colaboradores, sujeitos aos saberes produzidos em ação. O ambiente é de cooperação no qual todos são corresponsáveis pela solução dos problemas práticos. É frequente o uso de grupos focais, oficinas, dinâmica de debates, exercícios experimentais acompanhados de discussões entre os participantes.

Portanto, ao se propor uma formação continuada, é preciso considerar qual modelo está sendo adotado. Para o entendimento desta pesquisa, o modelo construtivo indicado por Nóvoa (1992) pode responder a uma possibilidade mais viável de formação ao se entender o professor como um profissional intelectual e autônomo.

No tocante ao aprendizado da docência, Marcelo (1998) destaca a importância de se aprender a ensinar. Trata-se de um processo de desenvolvimento que gera conhecimento e especificidades ao longo da experiência profissional. Cita que a formação de professores tem sido objeto de estudo nas pesquisas recentes.

Nessa perspectiva, a formação continuada, de acordo com André (2010, p.176), tem que ser pensada como “um aprendizado profissional ao longo da vida”. Para a pesquisadora, a formação implica no envolvimento de docentes em processos com intenção e planejamento, nos quais possam ocorrer mudanças.

Imbernón (2009) acrescenta que o aperfeiçoamento profissional é intrínseco à função docente e destaca a importância de reflexão da parte do professor sobre a própria prática e a teoria. Ressalta que a troca de experiências entre os pares permite que um professor aprenda com o outro, o que auxilia na resolução de problemas comuns. Além disso, o trabalho coletivo ou colaborativo é possível quando a formação

for articulada a um projeto de trabalho, com objetivos comuns. Imbernón (2009) ainda destaca que as pessoas aprendem de modo diferente umas das outras e que o processo de ensino e de aprendizagem pode ser beneficiado no trabalho coletivo.

Programas de formação continuada

A formação do professor é um processo complexo e com o intuito de formar professores dentro da profissão, a proposta de Nóvoa (2009) traz que os programas de formação deveriam adotar determinadas orientações: centrar na aprendizagem dos estudantes com enfoque na prática docente, propiciar uma formação a partir de dentro, ou seja, adquirir uma cultura profissional em que os mais experientes teriam um papel fundamental na formação dos mais jovens. Ressalta, sobretudo, a importância da valorização do conhecimento docente e do trabalho coletivo da profissão, em que a experiência de um pode ser partilhada pelos demais.

Os professores vivenciam situações em sala de aula de modos diferentes uns dos outros. Se tivessem a colaboração de seus pares poderiam até mudar suas crenças e atitudes de maneira significativa ao perceberem possibilidades concretas no processo de ensino. A esse respeito, Imbernón (2009) cita que é necessário a disposição em mudar e nisso os cursos de formação docente poderiam contribuir.

Para Imbernón (2009), a formação continuada se torna fundamental para que os professores se constituam na profissão e consigam superar a visão de que o domínio de conteúdos específicos seja suficiente na atuação docente.

Este aspecto é crucial para os professores que atuam no curso de Direito, haja vista que esta é uma área do conhecimento baseada na preleção, na doutrina e na transmissão, como demonstrado nas pesquisas de Silva (2012), Chiapeta (2018) e Teixeira (2019), respectivamente.

No que se refere ao professor do ensino superior que possui conhecimento técnico, mas que não tem em sua formação inicial um curso de licenciatura, este preparo é fundamental. Ao se considerar os saberes próprios da profissão para a docência, Roldão (2008) alega que não é suficiente somente o conhecimento específico da área de formação do curso de graduação. É necessário que esse profissional, ao assumir a nova profissão, aprenda a ser professor.

Em relação à formação docente para o uso de tecnologias, os estudos de Mercado (2002, p. 19) revelam que

O processo de formação continuada permite condições para o professor construir conhecimento sobre as novas tecnologias, entender por que e como integrar estas na sua prática pedagógica e ser capaz de superar entraves administrativos e pedagógicos, possibilitando a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno.

A esse respeito, a formação continuada dos docentes propicia a construção de conhecimentos relacionados às novas tecnologias e permite que estes entendam como integrá-las em suas práticas pedagógicas a fim de fazer o uso de maneira que possibilite a aprendizagem do estudante.

Assim, discutiu-se até o presente momento, a formação continuada de professores, pois acredita-se em sua relevância para o processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que permite que o docente esteja sempre atualizado. Desta forma, o professor poderá ter uma melhor compreensão dos temas tratados nesta pesquisa, entre outros assuntos relevantes ao ensino. No próximo capítulo, será descrito o percurso metodológico desta pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre. (Paulo Freire).

Este capítulo da dissertação tem por escopo detalhar o percurso metodológico da pesquisa de modo que o leitor/leitora possa acompanhar o encaminhamento da investigação, que está organizada de acordo com as bases teóricas. O capítulo está dividido em cinco seções: Pesquisa qualitativa; Campo da pesquisa; Instrumentos de coleta de dados; Sujeitos da pesquisa e Perfil dos participantes.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa é de abordagem qualitativa uma vez que se trata de uma investigação destacada pelas vozes dos docentes do curso de Direito de uma determinada Instituição de Curso Superior, com relação ao seu entendimento sobre as práticas educativas mediadas pelas TDIC, às concepções pedagógicas que fundamentam seu uso, bem como as dificuldades, os desafios em relação ao seu uso e as contribuições das TDIC nas práticas educativas.

Para tanto, requer uma abordagem que suscite a compreensão dos fenômenos humanos, que são difíceis de quantificar, mas tão essenciais quanto as bases quantitativas.

Gatti e André (2010) mencionam que as pesquisas qualitativas se constituíram em uma modalidade de investigação que se consolidou a fim de responder ao desafio de compreender as particularidades formadoras do ser humano, seus vínculos e concepções culturais, em suas dimensões coletivas, comunitárias ou individuais. Inclusive, no entendimento de Gil (2007), a pesquisa qualitativa tem por escopo descobrir ideias ou aprimorar instituições. Desta feita, a fim de viabilizar o estudo, optou-se como instrumento de coleta de dados pelo questionário e pela entrevista semi estruturada, uma vez que os discursos dos participantes da pesquisa e a análise do contexto são imprescindíveis a fim de alcançar o objetivo deste trabalho.

Após a explanação sobre a pesquisa qualitativa, passou-se a tratar sobre o campo da pesquisa.

3.2 CAMPO DA PESQUISA

Levando em consideração que a pesquisa foi direcionada para responder ao questionamento inicial, que é analisar em que medida as TDIC são utilizadas nas práticas educativas de professores de um curso de Direito, foi escolhida como *lócus* a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, que é uma Universidade Comunitária do Estado de Santa Catarina, a qual oferta o curso de Direito presencial nos períodos matutino e noturno.

3.2.1 Curso de Direito da UNIVILLE

Com base na pesquisa documental realizada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Direito⁶ sobre a Instituição pesquisada, a UNIVILLE tem por objetivo ser reconhecida como uma universidade comunitária, sustentável, com inovação e ser referência em ensino, pesquisa e extensão. Tem por valores a autonomia, o comprometimento e a participação democrática responsável, entre outros. Tem por missão institucional: “Promover formação humanística e profissional de referência para a sociedade atuando em ensino, pesquisa e extensão e contribuir para o desenvolvimento sustentável”. (PPC de Direito, 2015, p. 9)

Consta no PPC de Direito (2015), que a UNIVILLE teve seu início com a constituição da Fundação Educacional da Região de Joinville em 1975 e se efetivou com a aprovação de seu Estatuto e Regimento Geral da UNIVILLE, sendo credenciada pelo MEC em 1996. É composta pelos Campus de Joinville, de São Bento do Sul, Unidade Centro/Joinville e a Unidade São Francisco do Sul e Jaraguá do Sul. Oferece desde a educação básica até a pós-graduação, bem como o ensino à distância. Atualmente, oferece 36 cursos presenciais de Graduação. Além disso, conta com 2 Doutorados, 5 programas de Mestrado, além de cursos de Formação Continuada e programas de Extensão; no Ensino a distância, oferece 8 cursos de Pós-Graduação e 22 cursos de Graduação. Em 2020, a Pró-Reitoria de Ensino indicou que 38 professores atuavam no *Campus* Joinville, no curso de Direito e conta com 700 alunos matriculados no ano de 2020.

⁶ Dados extraídos do site institucional - www.univille.br.

Conforme consta no PPC (2015), o curso de Direito é ofertado na modalidade presencial, onde são ofertados dois turnos: matutino e noturno. Tem por propósito a formação de profissionais competentes e comprometidos com a sociedade em sua dimensão totalizadora, com consciência jurídica crítica e preocupados com a ética e o desenvolvimento sustentável. O curso oferece uma matriz dinâmica e visa promover a autonomia do estudante a fim de selecionarem os componentes de sua formação jurídica, na realização de atividades profissionais práticas, tais como o Juizado Especial como campo de estágio e a promoção de treinamentos de mediação e conflitos. Oferece projetos de iniciação científica, assim como participação em projetos de pesquisa e extensão conduzidos pelos professores do curso. Proporciona a participação em eventos promovidos e realizados pelo departamento. Oferece atividades e disciplinas extracurriculares. Oferta ainda a Clínica de Direitos Humanos, que possui em sua essência a problematização e o compromisso com a justiça, a inclusão, o respeito entre outros.

O acadêmico de Direito tem uma formação humanista, comprometida com a sociedade e consciência crítica para atuar nas diversas áreas jurídicas. Articula teoria e prática nas atividades junto ao Escritório Modelo de Assistência Jurídica e no Juizado Especial Cível, na Clínica de Direitos Humanos, grupos de pesquisa e em outros projetos da Universidade, conforme consta no PPC de Direito (2015).

O profissional da área jurídica, de acordo com o PPC (2015), tem o direito de prestar assessoria jurídica, bem como consultoria a setores do ramo público ou do privado. Aos egressos também é permitido tornarem-se advogados, delegados, juízes de Direito, membros do Ministério Público, professores-pesquisadores, e a participação em concursos públicos.

O PPC (2015) ainda informa que o corpo docente possui grande representatividade nas carreiras jurídicas, na produção acadêmica de livros, trabalhos recomendados, artigos e apresentação de trabalhos em eventos científicos.

3.2.2 Recursos Tecnológicos da UNIVILLE

No PPC de Direito (2015), são mencionados os recursos tecnológicos disponibilizados pela Universidade⁷. A Instituição mantém um portal acadêmico na internet (www.univille.br), no qual:

Todos os estudantes, professores e técnicos administrativos possuem uma conta de *e-mail* no domínio univille.net/univille.br, bem como dispõem de usuário e senha de acesso ao portal e às redes internas de computadores da Instituição. O acesso ao portal é customizado de acordo com o perfil do usuário (estudante, professor, técnico administrativo). O perfil permite acesso a informações e rotinas administrativas relacionadas à vida acadêmica, bem como acesso ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Enturma. (PPC, 2015, p. 85)

Conforme consta no PPC (2015), o Enturma⁸ é um *Learning Management System* (LMS) disposto em comunidades em uma estrutura com hierarquia que parte da comunidade mais ampla denominada UNIVILLE até comunidades de turma/disciplina, a qual é formada pelos estudantes e professores da turma em uma disciplina, em um determinado período letivo específico. Através das ferramentas disponíveis na comunidade virtual, os seus integrantes podem compartilhar materiais didático-pedagógicos, dados e informações; colaborar na produção de conteúdo; interagir e se comunicar. As ferramentas incluem disco virtual, mural, grupo de discussão, fórum, repositório de aulas, cronograma, trabalhos/atividades, questionários, entre outras. Por meio de sistemas específicos integrados ao Enturma, há também recursos relacionados à gestão acadêmica, tais como diário de classe, calendário de provas, boletim de notas.

Os materiais bibliográficos compõem o principal referencial a ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o PPC de Direito (2015) informa que os projetos pedagógicos dos cursos da UNIVILLE apresentam um referencial bibliográfico básico e complementar de cada disciplina, que integra o acervo da Biblioteca Universitária (BU). Esta é composta por um acervo físico e uma Biblioteca Virtual, as quais estão disponíveis para estudantes e professores.

As salas de aula estão equipadas com equipamento multimídia que possibilitam acesso à rede de computadores. A rede de *wi-fi* está disponibilizada em toda a instituição para os professores e estudantes acessarem seus aparelhos móveis. Pode-se identificar uma preocupação institucional com a infraestrutura tecnológica, que é uma das condições básicas para que as TDIC possam ser utilizadas por professores

⁷ Informação obtida no site institucional.

⁸O Enturma é um *Learning Management System* (LMS) disponibilizado e customizado para a UNIVILLE por meio de um contrato com a empresa Grupos Internet S.A.

e estudantes, porém, a formação do corpo docente é outro aspecto fundamental a se considerar.

3.2.3 Formação continuada na UNIVILLE

No que se refere à formação continuada, a Universidade tem preocupação em propiciar a profissionalização dos professores por meio de um programa de formação coordenado pelo Centro de Inovação Pedagógica (CIP), conforme consta na pesquisa de Pesce e Garcia (2019). O CIP oferece formação continuada aos docentes para aperfeiçoem sua prática educativa em diversas perspectivas buscando inovação.

A Universidade, por meio do CEPE⁹ (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), definiu missão, princípios, objetivos, serviços oferecidos, público-alvo e composição do Centro de Inovação Pedagógica (CIP). Pode-se perceber na Resolução nº 07/09 do CEPE, a intencionalidade de promover o uso de tecnologias por parte da instituição:

Art. 1. Definir missão, princípios, objetivos, serviços oferecidos, público-alvo e composição do Centro de Inovação Pedagógica - CIP da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

Art. 2. O CIP tem como missão “Promover a inovação pedagógica e curricular nos cursos da UNIVILLE por meio de ações relacionadas à organização didático-pedagógica dos projetos pedagógicos dos cursos, à organização didático-pedagógica dos projetos pedagógicos dos cursos, à profissionalização docente e à melhoria contínua da infraestrutura empregada no processo de ensino e aprendizagem”.

Art. 3. Por inovação pedagógica e curricular compreende-se um processo de mudança planejado e passível de avaliação que leve a processos de ensino e aprendizagem centrados no estudante, mediados pelo professor e que apresentem as seguintes características:

VII - o uso das tecnologias de informação e comunicação como forma de potencializar a aprendizagem, contemplar as diferenças individuais e contribuir para a inserção no mundo digital.

Desde sua criação, o CIP vem promovendo inovação pedagógica e curricular, através de projetos pedagógicos nos cursos a fim de profissionalizar seus docentes e de melhorar a infraestrutura empregada no processo de ensino e de aprendizagem. Para esta pesquisa, em especial, destaca-se o uso das tecnologias de informação e comunicação, mencionado no inciso VII, do artigo 3º da Resolução nº 07/09 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

O CIP tem orientado as ações de incentivo ao uso das TDIC pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem, como demonstrado na pesquisa de Pesce e

⁹ Informação extraída do site institucional.

Garcia (2019). As tecnologias digitais têm sido integradas no ensino superior com o objetivo de aproximar a universidade do mercado de trabalho e melhorar o ensino. As metodologias de aprendizagem ativas têm sido inseridas. Desde a admissão na instituição, o professor passa por uma formação ao participar:

[...] de curso on-line, parte dos deveres dos docentes em estágio probatório. O curso, oferecido pelo Centro de Inovação Pedagógica (CIP) da Instituição, é composto por cinco módulos, que é disponibilizado em plataforma da própria instituição, e os participantes contam com equipe pedagógica e técnica para acompanhamento das atividades. (PESCE e GARCIA, 2019, p.2)

De acordo com Pesce e Garcia (2019), a Instituição pesquisada possui um Programa de Profissionalização Docente (PPD) permanente, o qual oferta cursos de formação a seus professores. A formação em serviço torna-se essencial, uma vez que grande parte dos professores que atuam no ensino superior é bacharel da área do curso em que atua e, por conseguinte, não teve as disciplinas específicas da área da educação, como o curso pesquisado.

Durante o período de virtualização das aulas, a UNIVILLE passou a complementar seu Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com o licenciamento para uso da plataforma *Microsoft Teams*. O CIP passou a oferecer atividades, em um primeiro momento, de como usar o AVA e, em seguida o *Teams*. Foram realizados *workshops*, inicialmente por curso e, em seguida, momentos de compartilhamento de práticas e sugestões de atividades e/ou troca de ideias com os docentes, às quintas-feiras, desde março até novembro de 2020. Houve ofertas em um sábado por mês, de oficinas para uso de Metodologias de Aprendizagem Ativa. Desde março de 2020, foi criada uma comunidade no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) somente para professores com orientações de como criar vídeos, organizar aulas, avaliar desempenho, enfim. Os professores com mais dificuldades com as TDIC receberam apoio individualizado do CIP e contaram com o suporte da equipe dos técnicos do setor de TI. Como suportes, foram disponibilizados para os professores, os seguintes equipamentos: computadores e câmeras quando o professor não os tinha em casa.

Após breve explanação sobre o campo da pesquisa, passa-se a tratar a respeito dos instrumentos de coleta de dados.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como instrumentos de pesquisa foram adotados o questionário (Apêndice II) e a entrevista semiestruturada (Apêndice III). O questionário, nas palavras de May (2004), é um instrumento relativamente fácil de ser aplicado e coleta um número significativo de informações num único momento. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 201), o questionário “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Porém, apresenta vantagens e desvantagens. Algumas vantagens são: a rapidez, a quantidade de dados obtidos e a ínfima influência do pesquisador nas respostas dadas. As desvantagens são: a pouca aceitação na devolutiva dos questionários, os obstáculos na compreensão das questões abertas ou o participante pode responder rapidamente, sem aprofundar suas respostas.

Todavia, alguns assuntos precisaram ser aprofundados, os quais podem ser favorecidos com a entrevista. Optou-se pela utilização deste instrumento para auxiliar no mapeamento inicial, da mesma maneira proporcionar respostas diretas sobre as informações solicitadas e permitir a classificação das respostas.

Com o questionário, os professores foram caracterizados a partir de alguns aspectos, tais como: idade; formação acadêmica; tempo de atuação na docência do ensino superior e carga horária semanal; desempenho de outra atividade e a respectiva carga horária. Pretendeu-se conhecer suas experiências com o uso das TDIC em suas práticas educativas e o seu conhecimento sobre as concepções pedagógicas relacionadas ao processo de ensino aprendizagem.

A fim de aprofundar alguns itens abordados no questionário, optou-se por realizar a entrevista com os professores, uma vez que essa traria mais elementos para enriquecer a pesquisa. Na visão de Marconi e Lakatos (2003), a entrevista acontece entre duas pessoas que se encontram, com o objetivo de que uma delas obtenha informações acerca de um determinado tema e que ocorre em uma conversação no ambiente profissional.

No que concerne à entrevista, podem acontecer lapsos da parte do entrevistado ao fornecer suas respostas ou mesmo, limitações por parte do entrevistador, ao elaborar as perguntas. Desta forma, a análise entre os dois instrumentos de pesquisa pode enriquecer a obtenção de informações, com o objetivo de responder as questões investigativas. Além disso, possibilita a validação dos resultados.

Contudo, enquanto os dados do questionário estavam sendo analisados e as entrevistas tentando ser marcadas, ocorreu a Pandemia, no mês de março de 2020, e conseqüentemente a suspensão das aulas presenciais. Com a impossibilidade de encontrar presencialmente os professores, a realização das entrevistas ocorreu por meio de *WhatsApp*, as quais foram transcritas posteriormente.

Após a explanação dos instrumentos de coleta de dados, apresentam-se os sujeitos participantes da pesquisa.

3.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Deste modo, descrita a Universidade, local de estudo, passou-se à escolha dos profissionais participantes da pesquisa, conforme os critérios de inclusão previstos no projeto enviado ao Comitê de Ética. Considerando-se o uso de tecnologias digitais de comunicação e informação nas práticas educativas de professores, definiu-se que os docentes participantes seriam os que atenderiam aos seguintes critérios:

- a) professores atuantes;
- b) professores com disponibilidade e interesse em participar da entrevista, aceite no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I).

Assim, inicialmente entrou-se em contato com o coordenador do curso de Direito da UNIVILLE, no mês de outubro de 2019, a fim de tomar ciência da pesquisa. Foi feito contato com os professores atuantes da Instituição através da Secretaria do curso por *e-mail*, em de outubro de 2019, convidando-os a participarem da pesquisa¹⁰ e enviando o questionário *on-line* (Apêndice II) para que respondessem.

Em um total de 42 professores em 2019, apenas 19% dos professores responderam ao questionário *on-line*. Tratou-se, assim, de providenciar o questionário e o TCLE impresso, para serem entregues aos professores em novembro, via Secretaria do Curso de Direito, portanto, antes do final do ano letivo. Em dezembro, haviam sido devolvidos somente 23% dos questionários impressos preenchidos.

Assim sendo, após uma conversa entre a orientadora desta pesquisa e a coordenação, ficou acertado que a pesquisadora iria aplicar o questionário

¹⁰ Destaca-se que esse percurso da pesquisa foi iniciado após a emissão do parecer de aprovação do projeto desta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da Região de Joinville, atendendo à Resolução nº 466/2012 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012).

pessoalmente durante a Reunião do Colegiado do Curso de Direito, no início de 2020, a fim de fazer a coleta de dados necessária à primeira etapa da pesquisa.

Após breve explanação do Coordenador do Curso no início da reunião, a pesquisadora explicou rapidamente a todos os presentes o conteúdo da pesquisa, a pedido da coordenação. Os professores que ainda não haviam participado, puderam, dessa forma, preencher o questionário e assinar o TCLE e cada um ficou com uma cópia assinada para si.

Pode-se afirmar que a devolutiva dos questionários, desta vez, foi bem sucedida, uma vez que foram devolvidos 58% em um total de 38 docentes atuantes.

Os nomes dos professores durante o levantamento dos dados foram substituídos por E1, E2, assim sucessivamente, com o intuito de preservar a sua identidade. Ressalte-se que o questionário, que contém 15 questões abertas e 10 fechadas, foi preenchido por todos os 22 professores participantes da pesquisa.

Para participar da entrevista, o professor deveria manifestar-se favorável, preenchendo, ao final do questionário o TCLE, ou seja, um termo de concordância, indicando uma forma de contato. Dos 22 professores que devolveram os questionários, 13(59%) concordaram em continuar na pesquisa. A pesquisadora entrou em contato com professores de idades diversas que aceitaram participar, sendo que 11(50%) pertencentes à idade predominante, apontada nos questionários, isto é, professores pertencentes à idade entre 50 e 59 anos de idade. Foi enviada uma carta em agradecimento aos demais professores que se posicionaram positivamente em continuar a participar da segunda fase da pesquisa, mas que acabaram sendo excluídos, de acordo com o projeto submetido ao Comitê de Ética.

Após a explanação dos sujeitos participantes, apresenta-se o perfil destes.

3.5 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Apresenta-se a descrição dos sujeitos participantes da pesquisa, ou seja, os professores que atuam no Curso de Direito da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, em Joinville. Propõe-se, inicialmente, explicitar uma análise do perfil dos docentes, a fim de compreender quem são.

De modo a facilitar a identificação do perfil dos professores atuantes, estes foram classificados em cinco grupos, conforme a idade: os que têm entre 20 e 29

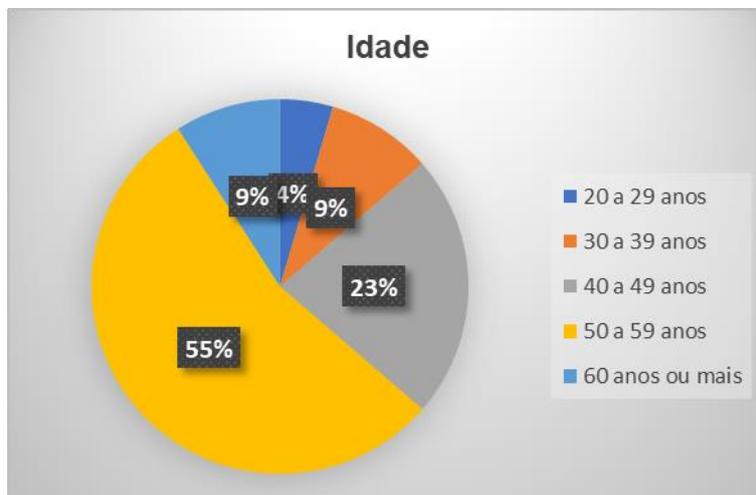
anos; entre 30 e 39 anos; entre 40 e 49 anos; entre 50 e 59 anos e os que têm mais de 60 anos.

Em relação ao perfil dos respondentes, pode-se dizer que, preliminarmente ao se analisarem os dados, percebeu-se o predomínio de alguns fatores: a idade, a formação acadêmica, a especificação dessa formação, a experiência docente, o tempo dedicado à docência e o fato de a maioria desempenhar outras atividades como a advocacia, concomitantemente à docência.

A fim de facilitar a identificação do perfil dos professores participantes da pesquisa, foram separados em cinco grupos: os que possuem entre 20 e 29 anos; 30 e 39 anos; 40 e 49 anos; 50 e 59 anos e mais de 60 anos.

Embora não possa ser considerado um curso antigo, pois existe apenas desde 1996, seu corpo docente se constitui em sua maioria por 55% de professores com mais de 50 anos de idade e 23% com mais de 40 anos, conforme observa-se no gráfico 1 são apresentados os dados referentes à idade:

Gráfico 1 – Idade dos professores entrevistados.



Fonte: Da Autora, 2020.

Já com relação aos anos de atuação na docência, pode-se verificar que a maioria tem experiência na profissão:

Gráfico 2 – Tempo de Atuação dos professores entrevistados.

Fonte: Da Autora, 2020.

Há um número significativo de professores entre 40 e 60 anos de idade (86%), com atuação na docência na graduação com mais de 11 anos. Buscou-se nos estudos de Huberman (1995) sobre as tendências gerais na carreira docente para identificar as etapas do ciclo vital da carreira docente. O autor define as seguintes fases: exploração (entre 1 e 3 anos de docência), estabilização (entre 4 e 6 anos), diversificação (entre 7 e 20 anos), serenidade (entre 25 e 35 anos) e desinvestimento (entre 35 e 40 anos).

A partir das opções propostas no questionário não poderia ser feita uma comparação direta com o estabelecido no ciclo de Huberman (1995), mas ao se estabelecer uma aproximação, lê-se que, dentre a totalidade de 22 professores, 86% possuem no mínimo 11 anos de experiência e 18% podem contar com mais de 20 anos de atuação como professores no ensino superior, como se observa no quadro a seguir.

Quadro 2 - Relação entre tempo de atuação na docência superior e a proporção entre os professores

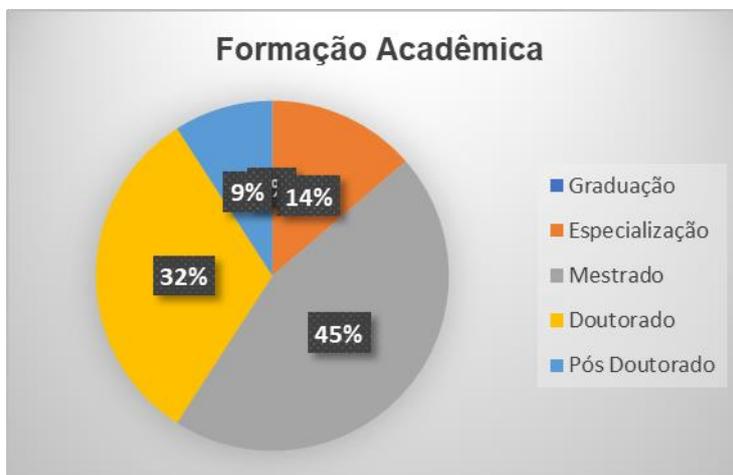
Tempo de atuação no ensino superior	Número de Professores	Proporção
1 – 5 anos	2	9%
6 – 10 anos	1	5%
11– 15 anos	7	32%
16 – 20 anos	8	36%
+ de 20 anos	4	18%
Total	22	100%

Fonte: Da Autora, 2021.

Ao relacionar-se a idade e a experiência profissional, pode-se perceber que a maioria dos professores tem mais de 40 anos de idade e se aproxima mais, no ciclo de Huberman, da fase de diversificação da carreira e estaria, portanto, na busca de satisfação pessoal, de estímulos, de incentivo e de dinamismo. Esses dados são interessantes de se considerar ao se propor uma formação para esses professores.

Com relação à formação acadêmica dos professores participantes, a maioria possui pós-graduação, como pode ser observado, no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Formação Acadêmica dos Professores do Curso de Direito – UNIVILLE



Fonte: Da Autora, 2020.

Percebe-se que a maior parte dos docentes, ou seja, 45% têm mestrado, seguida de 32% com doutorado, 14% com especialização, 9% possuem pós doutorado, o que representa uma alta qualificação para o curso.

Quanto à carga horária dedicada à docência no ensino superior, a maioria tem dedicação de mais de 20 horas semanais, como aponta o gráfico 4 a seguir:

Gráfico 4 – Carga horária como professor do ensino superior.

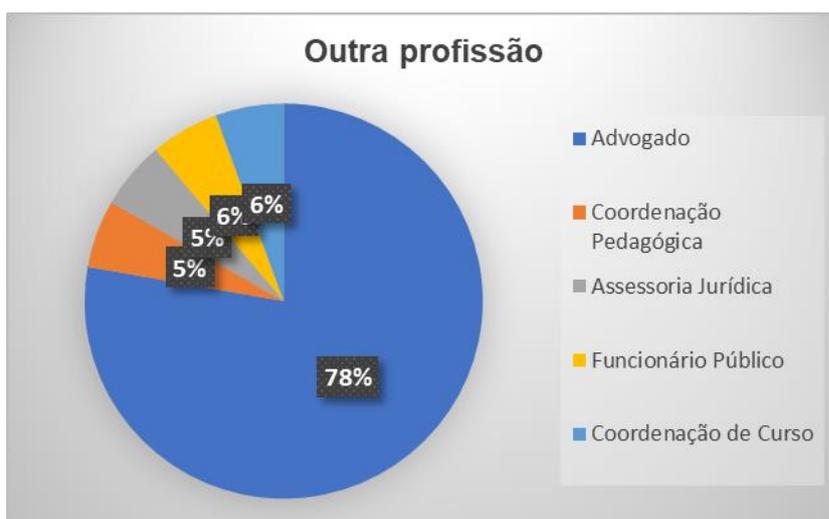


Fonte: Da Autora, 2020.

O fato de quase metade dos participantes, 45% ter uma carga horária de 20 horas semanais dedicadas à docência demonstra que essa atividade profissional ocupa um número considerável das horas de trabalho.

Já quanto ao desempenho de outra atividade, além da docência, 83% dos professores confirmaram exercer outras funções; apenas 18% responderam que possuem dedicação exclusiva como professores. As atividades exercidas paralelamente à docência podem ser observadas no gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Outras profissões desempenhadas pelos professores entrevistados.



Fonte: Da Autora, 2020.

O quadro de professores atuantes no curso de Direito na UNIVILLE, conforme os dados desta pesquisa é composto em sua maioria (78%) por advogados. Conforme

consta nas dissertações de Chiapeta (2018) e de Teixeira (2019), os professores do curso de Direito são, em maior número, formados por bacharéis. A esse respeito, Chiapeta (2018) destaca em sua dissertação, que a aprendizagem do ensino jurídico vai se formando com a experiência, em virtude de os professores serem bacharéis e não licenciados.

Da mesma forma, a maior parte do corpo docente do curso de Direito, caso desta pesquisa, é constituída por bacharéis e muitos são advogados atuantes, que optaram por dar continuidade à sua formação acadêmica, o que demonstra uma preocupação com o seu desenvolvimento profissional. Após ser feita uma breve descrição do perfil dos participantes da pesquisa, mostra-se a análise dos demais dados coletados.

A análise dos dados baseou-se em algumas recomendações propostas por Bardin (1977, p. 42) ao definir: “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens”. Para a autora, essa análise permite a indução de informações relativas às condições de produção e recepção (variáveis inferidas) das mensagens. Segundo Bardin (1977), há três fases básicas, das quais foi feito uso: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

Durante a pré-análise todo o material foi preparado, de modo a encontrar as respostas e tornar possível problematizar como as TDIC são utilizadas nas práticas educativas de professores do curso de Direito da UNIVILLE. Para tanto, valeu-se das respostas dos questionários, assim como das entrevistas estruturadas.

Na descrição analítica os materiais coletados (questionários e entrevistas) compõem os dados que foram sujeitos a um exame. De toda a análise concretizada no estudo sobre como as TDIC são utilizadas nas práticas educativas de professores do Curso de Direito da UNIVILLE, foi alcançada a categorização das variáveis de estudo, com seus objetivos específicos, procurando em toda a categoria o suporte necessário para encontrar a resposta para a problemática que foi proposta para esta investigação.

A interpretação inferencial foi baseada no levantamento dos dados coletados que teve início na primeira etapa. Inclui a reflexão, intuição com base em dados empíricos, designar relações através dos dados coletados, chegar à conclusão como as TDIC são utilizadas nas práticas educativas de professores do Curso de Direito da UNIVILLE. Assim sendo, levando-se em consideração as fases descritas por Bardin

(1977), passou-se à análise dos dados obtidos com os professores participantes desta pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. GARCIA, 1999, p. 18)

Após a leitura flutuante dos dados, foi iniciada a identificação de pré-indicadores considerando as recorrências e as contradições. Em seguida, a partir dos objetivos específicos, os pré-indicadores foram agrupados em indicadores, dos quais emergiram as seguintes categorias: Práticas pedagógicas e TDIC; Concepções pedagógicas e prática docente; e Formação docente e TDIC.

4.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TDIC

Entende-se que as atividades pedagógicas precisam ser planejadas com o objetivo de propiciar a aprendizagem do estudante. O desafio que se coloca é refletir sobre novos modos de educar adequadamente diferentes estudantes, tendo em vista que não basta ter acesso a materiais de estudo e à informação, pois o conhecimento é construído dialeticamente em um processo de troca entre o professor e os estudantes.

No que se refere ao ensino, este não consegue desencadear a aprendizagem se não encontrar, da parte do estudante, uma atividade intelectual que vá ao encontro do que se quer ensinar, conforme destaca Charlot (2013). Nesse sentido, “só aprende quem tem uma atividade intelectual” (CHARLOT, 2013, p. 158). Aperfeiçoar as faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano é função da educação e, para tanto, é essencial que o estudante encontre um sentido que seja relacionado ao aprendizado.

Assim, um dos objetivos específicos desta pesquisa foi conhecer as diversas práticas pedagógicas, mediadas pelas tecnologias, utilizadas em um curso de Direito. Pode-se evidenciar que, dos 22 respondentes, 100% fazem uso das TDIC para o planejamento das aulas. Esse dado indica que há uma apropriação dos recursos tecnológicos, pelo menos no nível instrumental, considerando que a Instituição exige a publicação do Planejamento de Ensino Aprendizagem no AVA no início do período

letivo. Pode-se inferir ainda que, durante o planejamento, o professor, tendo acesso à internet, tem a possibilidade de buscar referenciais teóricos na Biblioteca Virtual da Instituição ou na *web* onde também pode encontrar diferentes materiais multimidiáticos (vídeos, imagens).

Sabe-se que as instituições de ensino superior têm incentivado o uso das tecnologias nos cursos presenciais, o que ocorre também na UNIVILLE. A disponibilidade do AVA, por exemplo, é um indício dessa intencionalidade institucional. Porém, para além dessa exigência da universidade e da compreensão de que as tecnologias podem ajudar na aprendizagem dos estudantes, o professor precisa saber como elas estão presentes na atividade profissional futura.

Em se tratando de um curso de Direito, deve ser considerado o uso dos recursos tecnológicos nos serviços e processos jurídicos tanto no setor público quanto no privado. Por exemplo, hoje, os processos judiciais já não são impressos, eles estão virtualizados, os quais podem ser consultados pelos representantes legais. A fim de verificar se os professores consideravam essa realidade ao inserir as tecnologias nas aulas, foi perguntado em uma questão fechada, a opinião do professor participante sobre o uso das tecnologias digitais nos estudos jurídicos. Da totalidade, 77% consideram muito importante e 22% acham relevante. Ficou evidente que os professores participantes da pesquisa reconhecem que as atividades profissionais jurídicas estão utilizando as tecnologias, o que pode representar mais uma razão para que eles as incorporem em sua prática docente.

Os futuros profissionais da área do Direito precisarão utilizar os recursos tecnológicos, uma vez que estão presente no cotidiano jurídico. Assim, na segunda etapa da pesquisa, buscou-se esclarecer por que os participantes entendiam a relevância das tecnologias para a formação do bacharel, além da sua contribuição para o processo de aprendizagem do estudante. Pode-se perceber que há clareza na necessidade de propor práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento de conhecimentos tecnológicos ligados às atividades jurídicas, conforme é apontado nos seguintes excertos:

No que tange a pesquisa de Jurisprudências, que são os entendimentos dos nossos Tribunais, sem dúvida: eles precisam da internet, precisam do computador para ingressar no *site* dos Tribunais. (E1, 2020)

Eu entendo que sim, as tecnologias digitais estão se tornando imprescindíveis, não eram, mas com o advento do processo eletrônico o judiciário sendo informatizado, praticamente se tornou impossível um bacharel em Direito que não use computador, que não use internet. Ele está fadado ao insucesso, porque protocolos, é feito tudo com assinatura digital, os processos não existem mais em meio físico. Então, não tem a menor chance de sucesso um bacharel em Direito que não domine um mínimo das ferramentas digitais, como a conversão de documentos em *pdf*, como a assinatura digital, processamento eletrônico, é fundamental! (E4, 2020)

Depreende-se que esses professores do curso de Direito reconhecem que é necessário que o bacharel se aproprie dos conhecimentos tecnológicos que visem prepará-los para as futuras demandas da profissão. Em tempos de pandemia e da necessidade de afastamento social, por exemplo, têm sido frequentes as sessões de julgamento virtuais, no Brasil. Pode-se acreditar que essa prática deva permanecer, o que demonstra o quanto é necessário que o estudante de Direito desenvolva esses conhecimentos para se adequar ao novo contexto profissional.

Tem-se claro que a tecnologia aplicada ao Direito é um caminho sem volta e quem ignorar isto será atropelado pela nova realidade. Por outro lado, o papel interpretativo desempenhado por advogados e outros intérpretes do Direito não será substituído por máquinas ou robôs, razão pela qual as tarefas que estão postas para as instituições de ensino do Direito se revelam cada vez mais desafiadoras nesse mundo automatizado e dominado pela tecnologia, mas que carece resgatar o elemento humano como sua verdadeira e única razão legítima de ser. (HOGEMANN, 2018, p. 114)

Um dos conhecimentos necessários para a inserção das TDIC nas aulas é o domínio instrumental/técnico das ferramentas. Pode-se perceber uma apropriação da maioria dos respondentes 63%, em 2019, que afirmaram não ter dificuldade de utilizar as tecnologias e apenas 36% indicaram que sim. Dentre os que possuem dificuldades, os professores mencionaram em resposta aberta as seguintes opções: para 23% é saber usar corretamente; para 4,5% é controlar o uso excessivo dos celulares pelos estudantes; 4,5% faz o uso do fórum; 4,5% utilizar as redes sociais; 4,5% acompanhar as atualizações digitais; 4,5% têm pouca familiaridade; e 4,5% não opinaram.

Na aula presencial, a totalidade dos participantes (22 professores) permite o uso de celulares em suas aulas como participante do processo educativo. Ao ser pedido para descreverem em quais situações, 100% respondeu ser para consultas e execução de trabalhos; sendo que 14 % permitem durante toda a aula e 9% não opinaram.

Pode-se inferir que os professores reconhecem o celular como um aparelho que deve ser utilizado no processo de ensino, pois a maioria dos estudantes o tem e a Instituição, *lócus* da pesquisa, disponibiliza acesso à internet em todo o *campus*. No entendimento de Santaella (2010), as tecnologias conectadas à *web* permitem articular ideias de forma muito rápida, o que pode afetar diretamente as formas de ensinar e de aprender.

Outros recursos digitais manuseados durante as aulas foram apontados pelos professores, dentre os quais 90% usam *datashow* e 50% utilizam *notebook*. Todavia, apenas um participante não usa nenhum recurso digital em suas aulas. Uma possibilidade é que esse professor perceba como desafio não obter o mesmo aprendizado ou manter a atenção dos estudantes, talvez com a crença de que as tecnologias digitais poderiam distrair sua atenção, prejudicando seu processo de aprendizagem. Outra razão poderia ser a falta de habilidade ou até mesmo, insegurança deste professor em lidar com as tecnologias.

O uso de TDIC, pela maioria dos professores durante as aulas, pode indicar um reconhecimento de que esse recurso pode auxiliar no processo de ensino. Nesse sentido, os estudos de Kenski (2012) destacam a mediação que deve ser realizada com as tecnologias de informação e comunicação, pois seu uso com propósitos educacionais depende principalmente dos envolvidos e não somente da tecnologia utilizada.

A Instituição pesquisada oferece as seguintes ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ao qual professores e estudantes têm acesso, relacionadas com esta pesquisa, sendo: disco virtual (repositório de material), fórum, mural, trabalhos/atividades, álbuns, enquete e avaliação. Todos os participantes dizem usar ao menos uma ferramenta. As mais utilizadas são: disco virtual usado por 90%, trabalhos/atividades usadas por 72%, mural utilizado por 50% e fórum usado por 40% dos professores. Os menos utilizados são: a enquete 18% e álbuns 4,5%.

Os dados referentes ao AVA foram obtidos no final de 2019, antes da pandemia, e estão relacionados às aulas presenciais. Como mencionado anteriormente, a coleta de dados ocorreu em dois momentos: antes e durante a pandemia e a conseqüente necessidade de afastamento social, ocasionando a suspensão das aulas presenciais e a oferta de aulas virtualizadas.

No segundo momento da coleta dos dados, quando as aulas foram virtualizadas, a entrevista estruturada ocorreu com alguns professores que se

dispuseram a participar. Percebe-se nas falas dos participantes uma recorrência ao indicarem as ferramentas do AVA que têm sido utilizadas nas aulas virtualizadas. Dos seis professores entrevistados, cinco disseram ter usado o disco virtual e três mencionaram usar a ferramenta trabalhos/atividades, conforme os excertos a seguir: “*Eu usei bastante as ferramentas da aba trabalho/atividade ou o mural. Na aula, eu usava muito trabalhos/atividades*” (E2, 2020) e “*disco virtual, usei MUITO, assim como também, trabalho/atividades, colocando data de início e término*” (para a realização da tarefa) (E4, 2020). Todos os professores entrevistados disseram ter usado o “*disco virtual*”.

As ferramentas virtuais mais utilizadas continuaram sendo o disco virtual e trabalhos/atividades. Identificou-se que esses professores fizeram uso das ferramentas já conhecidas por eles, durante a virtualização das aulas.

O disco virtual trata-se de um depósito de conteúdo onde professores e estudantes podem enviar arquivos, que podem ser visualizados por todos da turma; já a ferramenta trabalhos/atividades é usada para que o professor deixe as atividades que serão realizadas e para os estudantes depositarem as respostas, de modo privado.

Porém, diferente do que responderam no primeiro momento da pesquisa, agora indicaram o uso de ferramentas e plataformas que possibilitam atividades mais interativas entre professor e alunos, como o *chat (Teams)*, usado para conversas durante as aulas e o mural (AVA), para recados. É necessário esclarecer que a Instituição disponibilizou a plataforma *Microsoft Teams* para todos os professores e estudantes, cadastrando as disciplinas de cada turma, nesse ambiente, para que as aulas pudessem continuar a ser desenvolvidas de forma síncrona.

As aulas síncronas são aulas *on-line* que ocorrem por meio de uma plataforma virtual, para alunos que não se encontram no mesmo espaço físico. Nelas, as aulas ocorrem em tempo real e todos precisam estar simultaneamente no mesmo ambiente virtual, com o professor e estudantes realizando atividades relacionadas ao ensino. O *feedback* é imediato, as dúvidas que surgem no decorrer da aula podem ser sanadas e melhor compreendidas, o que pode aproximar todos os partícipes do processo educacional.

Os professores entrevistados assinalaram que fizeram uso da plataforma *Teams*, conforme os excertos:

[...] coloquei um caso prático pra que eles solucionassem [...] depositassem a resposta ou no site da UNIVILLE ou no próprio *chat* do *Teams* [...] (E1, 2020)

[...] Eu deixava informações sempre no mural e eles iam lá e me respondiam [...] antes da aula. (E2, 2020)

Eu gravei aulas no Youtube e também utilizei o ambiente virtual, trabalhos/atividades. Por ali, fizemos atividades, valendo nota, corriji e discuti com eles no encontro do *Teams* [...] a exposição, seguida de uma resposta pelo aluno, no *chat*. (E3, 2020)

Durante a virtualização, eu utilizei o *Microsoft Teams*, para as aulas efetivamente presenciais e disponibilizei no Disco Virtual para os alunos [...] (E5, 2020)

[...] utilizava o *Teams* como uma ferramenta de complementação das aulas. [...] eu refiz os meus slides, postando no disco virtual [...] (E6, 2020)

O uso do mural por E2, antes da aula, indica o conhecimento como uma ferramenta de interação. Para E3, além da ferramenta Trabalhos/Atividades, o uso da plataforma *Teams* e o *chat*, tornaram a aula mais interativa ao utilizar ferramentas adequadas.

O uso da plataforma *Teams*, pelos entrevistados, foi essencial para a continuidade das aulas. Os professores fizeram uso de ferramentas que os aproximaram dos estudantes, de alguma forma. “A proximidade com os alunos ajuda-o a compreender suas ideias, olhar o conhecimento de novas perspectivas e a aprender também” (KENSKI, 2012, p. 103).

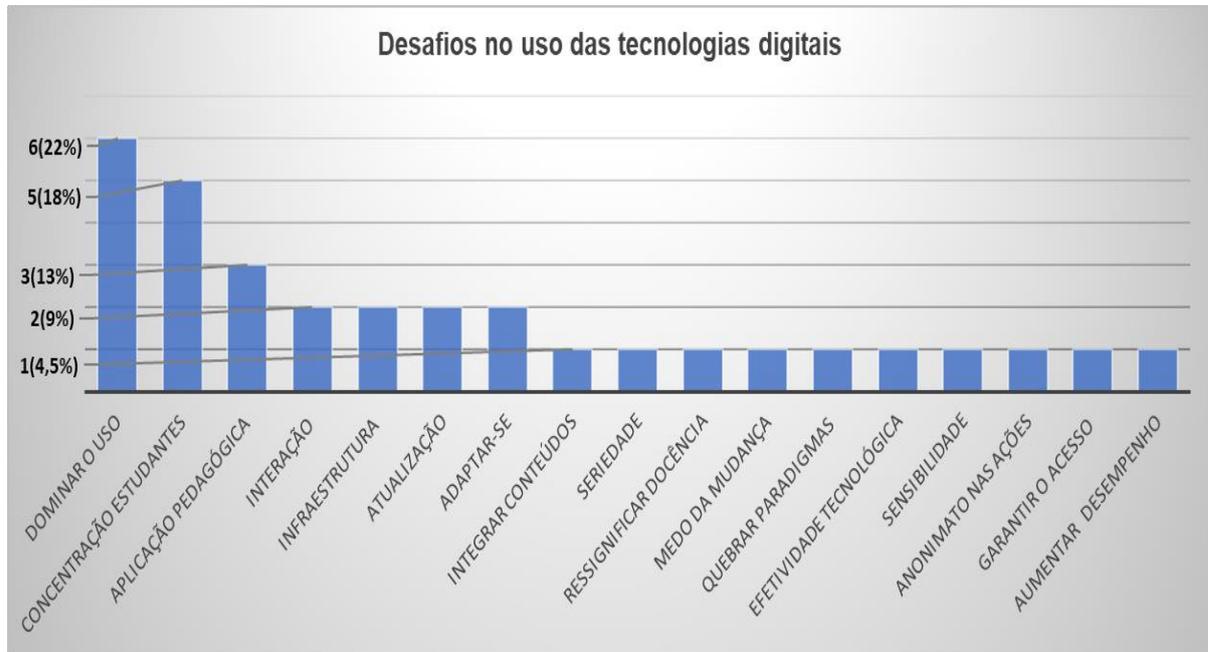
Apesar de E1 não ter especificado qual ferramenta do AVA foi disponibilizada para que os alunos pudessem enviar as respostas das atividades propostas, conforme o excerto acima, permitiu que os estudantes respondessem no *chat* do *Teams*, o que indica a sua participação na aula.

Quando E6 diz que refez os slides, está se referindo às apresentações dos conteúdos no programa *powerpoint* ou similar, o que pode indicar que reviu ao considerar que seriam utilizados em aulas não presenciais.

Outra plataforma mencionada pelos entrevistados foi o *Youtube* como depositário das aulas gravadas, o que possibilita ao estudante acessar o conteúdo a todo o momento. Por conseguinte, os estudantes podem fazer revisões e tirar suas dúvidas com o professor, na aula seguinte, aperfeiçoando o processo de aprendizagem.

Os professores relataram alguns desafios em utilizar as tecnologias digitais nas aulas presenciais. Os desafios apontados podem ser observados no gráfico 6.

Gráfico 6 – Desafios apontados pelos professores antes da pandemia.



Fonte: Da Autora, 2020.

Ao analisar-se os desafios elencados, pode-se identificar que a sua maioria está relacionada à prática pedagógica, ou seja, ao processo de ensinar. Esse dado demonstra como esses professores têm a percepção de que o uso das tecnologias não é apenas um domínio técnico, mas pedagógico, o que fica evidenciado nas respostas indicadas no gráfico 6: garantir a concentração dos estudantes, aplicação pedagógica, interação, quebrar paradigmas, ressignificar o ato de ensinar, entre outras.

O uso das tecnologias exige que o professor desenvolva conhecimentos que lhe permitam propor práticas que ajudem a formação do estudante. Na concepção de Conte e Martini (2015, p. 1201), “as tecnologias apresentam uma alternativa ao processo de formação educativa, ao coincidirem com criar e emancipar, para além de todas as possíveis atividades especulativas, considerando sua conexão necessária com a socialização do conhecimento”. Portanto, à medida que as práticas são transformadas em exercícios reflexivos e criativos e se o professor estiver favorável à comunicação, pode além de dominar as tecnologias, partir para novas maneiras de ensinar novas experiências culturais rumo a um novo modo de aprendizagem interativa. (CONTE e MARTINI, 2015).

Porém, um menor número de respondentes identificou dificuldade em lidar com as tecnologias, pois os dados indicaram que, para alguns professores participantes da pesquisa, o domínio técnico já é uma barreira. Para Conte e Martini (2015, p. 1193), “a ação educativa apresenta dificuldades em readaptar-se às novas condições de trabalho na era das mudanças tecnológicas”.

Na entrevista em 2020, no momento da virtualização das aulas, pode-se identificar recorrências de desafios que ocorriam já nas aulas presenciais:

[...] saber se o aluno está na sala de aula. [...] (E1, 2020)

[...] ter a certeza que realmente é o aluno, ali logado, porque ele pode ter cedido o login e a senha dele, para que outros conectem no lugar dele, a fim de ganhar presença, algum reconhecimento desse tipo. A questão das avaliações, saber que, realmente, o aluno está sendo fiel com ele mesmo, não consultando aquilo que não pode ou realmente, respondendo por ele próprio, as avaliações, as atividades. (E4, 2020)

[...] probabilidade muito grande de distração porque, se a aula for expositiva, o aluno tem uma tendência, se ele tiver disponível um outro notebook, ou se tiver disponível um celular, para acessar uma via, uma rede social. [...] a própria avaliação, verificar se é o aluno quem está respondendo as questões em uma avaliação. (E3, 2020)

Se se considerar que, nas aulas presenciais (2019), os professores indicaram uma preocupação com relação a garantir a interação e evitar excesso de utilização de aparatos eletrônicos, no momento das aulas virtualizadas, esse aspecto é novamente mencionado e parece ser mais difícil de controlar. Pode-se inferir que os professores participantes desta pesquisa têm uma preocupação com o processo de aprendizagem dos estudantes, embora ainda entendam que seu papel é de controlar o estudante quando está conectado, o que é impossível tanto em aulas presenciais como remotas.

Ao pesquisar em Freire (1996) a concepção do que representa a autoridade do professor, ela não está associada ao controle, mas como aquele que, pelo conhecimento e experiência, busca orientar o estudante a crescer social, psicológica e intelectualmente.

Com relação às contribuições que as TDIC podem dar ao processo de ensino aprendizagem, os participantes da pesquisa, antes da pandemia, elencaram: 41% acesso à informação, 32% agilidade das aulas, 27% interação dos estudantes, 23% atenção dos estudantes, e 14% tornar o processo mais dinâmico e moderno.

A partir da experiência das aulas virtualizadas, os professores indicaram nos excertos a seguir que as tecnologias podem transformar sua prática de modo a se

aproximar do estudante ao considerá-lo como um jovem que está imerso neste mundo digital:

[...] Uma aula gravada do *Teams* pode ser assistida, uma, duas, três vezes pelo aluno, até ele entender o necessário. Então, entendo que é uma ferramenta que auxilia. (E3, 2020)

[...] penso que elas são um complemento à docência. Nós precisamos falar com nossos acadêmicos uma linguagem mais próxima deles, então, as ferramentas virtuais podem ser esse caminho. (E5, 2020)

Agora, com a virtualização, eu consigo cumprir tudo que eu gostaria de dar em sala de aula, efetivamente. [...] Eu estou conseguindo criar formas de comunicação, de ampliar canais de conhecimento, trazendo conteúdos diferentes e diversificados em uma nova linguagem, que é muito mais moderna, que é muito mais completa, QUE É MAIS JOVEM, de uma forma MUITO MAIS LEVE. [...] (E6, 2020)

Percebe-se que há uma compreensão dos professores de que não se trata da simples reprodução de aulas planejadas do modelo presencial para as aulas virtualizadas.

É preciso assumir que são outras formas de ensinar e aprender que devem ser apropriadas pelo professor a fim de que possa desenvolver sua proposta pedagógica. Neste sentido, a concepção que o professor tem sobre o que é ensinar e aprender pode ajudá-lo a refletir sobre sua prática a fim de transformá-la.

Nesse tocante,

Aprender com tecnologias é uma das preocupações dos últimos tempos na educação, pois assume uma importância universal na vida humana, carecendo de uma revolução nos paradigmas conservadores de ensino. Estes insistem em manter distantes professores e estudantes pelo uso de linguagens abstratas e monótonas empregadas nos sistemas educacionais vigentes, resistindo às potencialidades reflexivas das tecnologias em intercomunicação com o mundo. (CONTE e MARTINI, 2015, p.1192).

Vive-se em um momento de diversidade de informações e linguagens nos meios digitais. O professor do curso de Direito precisa refletir a respeito de seus discursos dogmáticos de modo a ressignificar o ensino, aproximando-se do estudante.

A seguir, trata-se sobre o conhecimento dos professores acerca das concepções pedagógicas e suas práticas docentes.

4.2 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E PRÁTICA DOCENTE

O modo como o professor elabora suas aulas está fundamentado no que entende o que é ensinar e aprender. Conhecer as principais concepções pedagógicas pode ajudá-lo a refletir sobre a sua prática ao compreender por que opta por determinada atividade ou estratégia de ensino. Todavia, nem sempre essas concepções são conhecidas explicitamente pelo docente, o que pode representar um desafio para ele romper com uma visão mais tradicional de ensino. Em relação ao conhecimento das concepções pedagógicas que fundamentam a prática docente, 59% dos professores participantes disseram identificá-las.

O conhecimento de concepções pedagógicas que fundamentam a prática docente é essencial para o desenvolvimento do processo de ensino. Ao serem questionados sobre quais concepções conhecem, somente um professor mencionou ter conhecimento da concepção: tradicional, tecnicista e sociointeracionista.

Quando questionados se têm conhecimento de alguma concepção pedagógica que fundamenta o uso das TDIC, 41% dizem conhecer e a maioria dos respondentes, 59% indicaram não conhecer. Na sequência, foi perguntado em uma questão aberta aos que têm conhecimento que indicassem quais conhecem, sendo que 18% não o fizeram e os demais deram as seguintes indicações: 4,5% metodologias ativas, 4,5% a experiência docente me levou a isso, 4,5% concepção humanista moderna e 4,5% deram respostas incoerentes (estatísticas pesquisadas e fórum).

As metodologias ativas de aprendizagem abrangem diferentes práticas utilizadas em sala de aula, com suporte em ferramentas *on-line*, as quais permitem que o estudante participe ativamente na construção do próprio saber. Surgem de modo alternativo “à prática tradicional [...] que possibilitam ao estudante atuar de maneira ativa na construção de seu conhecimento” (PEIXOTO, 2016, p. 35).

A resposta mencionada por um professor, de que “*a experiência docente levou a isso*”, remete ao trabalho de Chiapeta (2018), em que para muitos professores a prática docente é o espaço formativo e que ocorre ao longo de sua vivência de sala de aula. A esse respeito, a formação docente tem que ser pensada como “um aprendizado profissional ao longo da vida” (ANDRÉ, 2010 p. 176).

A opção Concepção Humanista Moderna, conforme indicado por um dos professores, considera o homem centrado na existência, na vida. Admite que é um

ser inacabado, não considera o adulto como modelo para a criança. Seu foco é o aprendiz, tendo em consideração as diferenças entre os sujeitos.

Pode-se inferir que os professores desta pesquisa não têm conhecimento explícito das concepções pedagógicas. Em relação ao conhecimento das concepções pedagógicas que fundamentam a prática docente, 59% dos professores participantes, disseram ser capazes de identificar e considerando que durante as entrevistas eles puderam descrever sua prática, passou-se a tentar detectar qual a concepção que a orienta.

Uma abordagem de ensino ainda tradicional aparece nas descrições dadas pelos professores sobre as aulas síncronas, exemplificada nos seguintes excertos: *Eu fiz aulas expositivas* (E1, 2020) e [...] *a exposição, seguida de uma resposta pelo aluno, no chat* (E3, 2020).

Na manifestação de E1 e E3, de que fizeram aulas expositivas, infere-se que a aula está centrada no professor. Se eles optaram por aulas expositivas, o foco é a transmissão do conteúdo e tem-se, provavelmente, uma abordagem tradicional de ensino nos exemplos relatados pelos professores. Porém não se pode afirmar que seja a abordagem do professor em todas as aulas, pois, muitas vezes, dependendo do conteúdo a ser trabalhado, o professor opta por recorrer a uma estratégia de explicitá-lo aos estudantes. Segundo Masetto (2009), não é possível permanecer nessa estratégia, transformando-a na única abordagem de ensinar.

Porém, o uso de tecnologias no ensino não se trata de “adaptar as formas tradicionais de ensino aos novos equipamentos ou vice-versa. A opção e o uso da tecnologia digital, sobretudo nas redes eletrônicas de comunicação e informação, mudam toda a dinâmica do processo.” (KENSKI, 2012, p. 79). Então, quando relatam que fizeram aulas expositivas mesmo tendo sido gravada no *Youtube*, trata-se de um foco de transmissão do conteúdo, sem a necessidade de interação.

Ficou evidenciado que os professores não têm uma compreensão exata de concepções pedagógicas. Ao relatarem que fizeram aulas expositivas estão usando uma prática tradicional, mesmo que o aluno tenha respondido através do *chat*. Neste caso, a resposta era algo esperado pelo professor, uma consequência da explicação dada, consequentemente da abordagem adotada pelo professor.

Por outro lado, há relatos de propostas pedagógicas centradas nos estudantes, conforme segue:

[...] passava tópicos para cada aluno e, na aula seguinte, eu pedia que cada aluno falasse a respeito daquele tópico que foi designado pra ele. [...] Eu deixava informações sempre no mural e eles iam lá e me respondiam [...] antes da aula. (E2, 2020)

Durante a virtualização, eu utilizei o *Microsoft Teams*, para as aulas efetivamente presenciais e disponibilizei no Disco Virtual para os alunos, aulas em *power point* narradas e documentos digitalizados para eles fazerem relatório. (E5, 2020)

A minha estratégia é mantê-los conversando o tempo todo. Eu procuro o tempo todo mantê-los ativos, provocando mesmo, chamando-os pelo nome. Então, embora eu esteja virtualizada, buscando mecanismos de me manter próxima ao estudante. Acabei de terminar uma aula, que eu tive uma média de 50-60 interações, numa turma de 20-25 alunos. Interações que eu digo, perguntas muito inteligentes. (E6, 2020)

O professor E6 disse usar o *Teams* para complementar suas aulas, tornando-as mais dinâmicas. A estratégia de procurar fazer uma aula dialogada o tempo todo, remete ao modelo sociointeracionista quando há a ênfase na mediação com o outro, no processo de ensino, bem como no de aprendizagem. Nessa abordagem, o aluno aprende com o outro, na interação com o outro; por consequência, colaborando com o desenvolvimento mútuo. Ao quantificar o número de interações, parece que E6 compreende a importância da participação efetiva dos estudantes, o que nas aulas virtualizadas foi possível pelo uso da plataforma *Teams*.

Percebe-se que E6 visava à colaboração mútua entre todos os estudantes participantes durante as aulas virtualizadas, o que vem ao encontro das ideias de Kenski (2012, p. 79): “Nesses novos agrupamentos de aprendizagem, o respeito mútuo, a colaboração e o “espírito interno da equipe”¹¹ orientam para a aprendizagem de novos comportamentos e atitudes, tanto do professor como dos alunos”. Nesse tocante, Conte e Martini (2015) apontam que se está vivendo no limiar de diversificadas formas de comunicação as quais demandam diálogo.

Já o relato de E2 pode remeter à aula invertida na qual os estudantes estudam previamente o conteúdo que será abordado na aula seguinte, o que possibilita que este seja trabalhado com mais profundidade. O tempo em aula é para interação, o que propicia debates mais enriquecedores para discutir, tirar dúvidas, aplicar conceitos em situações práticas, aprender com o outro. Para Valente (2014, p. 85), a proposta de uma metodologia baseada na aula invertida significa que

¹¹ Grifo da autora (Kenski, 2012).

o conteúdo e as instruções são estudados *on-line* antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc.

O método de aula invertida torna a aprendizagem mobilizadora e significativa, o que permite desenvolver habilidades como a capacidade de resolução de problemas, a autonomia, a criatividade, o senso crítico e o trabalho colaborativo. Todavia, ainda parece um entendimento de interativo quando o estudante responde ao que foi solicitado, uma abordagem fundamentada numa visão tradicional de ensino, quando o professor indica o conteúdo e espera a resposta do estudante, como por exemplo, relata E3: *A dinâmica: tenho feito, tenho procurado fazer aulas mais interativas possíveis, ou seja, a exposição, seguida de uma resposta pelo aluno, no chat [...]*.

Essa concepção tradicional também pode ser verificada quando os participantes relatam sobre o envolvimento dos estudantes com a aprendizagem durante a virtualização das aulas, como se vê nos seguintes excertos:

[...] aqueles que já não eram comprometidos nas aulas presenciais, continuam com a mesma conduta. (E1, 2020)

[...] uma grande maioria, não se dedicou à virtualização, foi resistente à virtualização. (E5, 2020)

[...] aquele aluno que não participava na aula não virtualizada continua não participando na aula virtualizada. (E6, 2020)

Em relação ao envolvimento dos estudantes com a aprendizagem, nos relatos dos três professores, percebe-se a tentativa de culpabilizar o aluno. Para Moura e Facci (2016), a culpabilização pelo desinteresse e fracasso dos acadêmicos é baseada na visão de que o estudante é o único responsável por suas dificuldades ou inadequações. Pode-se inferir que esses participantes centram sua ação pedagógica a partir de sua expectativa enquanto professor, sem considerar o que poderia mobilizar os estudantes para aprender.

Se por um lado, as aulas virtualizadas parecem ter seguido o modelo das aulas presenciais num viés tradicional, por outro lado, há uma tentativa de implementação de diversas formas de disponibilizar o conteúdo e mobilizar o estudante, como relata E6:

[...] o que eles mais gostavam eram as chamadas aulas síncronas [...] em uma matéria que eu considero um pouco mais complexa, na aula, eu gravo esse vídeo de apoio no Youtube e posto como uma provocação de aula. Deixo uns dois ou três dias antes, como algo que eles acionam, posto como uma provocação de aula. [...] ferramentas virtuais, que são sempre um a mais, que é um documentário, uma entrevista [...] podcast, ou, às vezes, também um (++) PPT narrado.

Percebe-se que há uma intencionalidade de E6 em produzir o conteúdo de forma a se aproximar do jovem estudante e, para isso, procura utilizar os recursos digitais para fazê-lo. O ensino mediado pelas tecnologias altera a relação do professor com seus alunos, pois, neste caso o professor parece ter consciência de que “não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação de forma geral, mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre pessoas, alunos e a informação”. (KENSKI, 2012, p. 102).

Neste caso, em que as aulas precisaram ser virtualizadas rapidamente, os docentes tiveram um desafio maior ao planejá-las. Portanto, o conhecimento de concepções pedagógicas poderia ajudar na intenção de propor um processo de aprendizagem mais interativo.

As buscas temáticas *on-line*, assim como o uso das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem, podem ser executadas com o objetivo de interação e comunicação entre os participantes. Além disso, a interatividade pode ser facultada ao decidir-se por ferramentas digitais como *chat*, fórum, aulas *on-line* (síncronas).

A partir da análise dos dados coletados não foi possível identificar qual a concepção que orienta o trabalho desses docentes. Os professores do curso de Direito não têm uma ideia precisa da concepção pedagógica que adotam, o que interfere diretamente em suas práticas virtualizadas ou não.

Por mais que a Instituição tenha ofertado a formação pedagógica, ainda não é o suficiente. São bacharéis e não tiveram os conhecimentos básicos que constituem um professor. Fazem por imitação, aprendem com o colega, mas não têm essa fundamentação teórica. Mesmo com a formação continuada, o conhecimento pedagógico não é tão evidente quanto deveria ser. Formar-se professor demora, não é em um curso que isso irá acontecer. Consequentemente, interfere no entendimento do que ele tem do que é ensinar e aprender. Se tivesse esse conhecimento poderia ter estimulado a participação de seus estudantes nas aulas.

Para tanto, o professor pode procurar apoio nos cursos de formação docente, que têm por objetivo auxiliar na formação profissional docente. A Instituição

pesquisada oferece periodicamente, cursos de formação continuada com metodologias inovadoras e modernas de aprendizagem.

4.3 FORMAÇÃO DOCENTE E TDIC

No que se refere ao ensino superior, especialmente para os professores que não têm em sua formação inicial um curso de licenciatura, o preparo para a docência é fundamental. Ao se considerar os saberes próprios da profissão docente, segundo Roldão (2008), não é suficiente apenas o conhecimento específico da área de formação do curso de graduação. É necessário que esse profissional, ao assumir a nova profissão, aprenda a ser professor.

As práticas educativas necessitam estar pautadas em estimular os estudantes a buscar respostas, soluções para as situações diversas e não simplesmente memorizar os conteúdos. Assim, para o professor que tem o papel de ensinar, o desafio é refletir sobre novas maneiras de ensinar e propiciar “aprendizagens de todos os tipos que serão necessárias a indivíduos diferentes como cidadãos iguais” (ROLDÃO, 2008, p. 08). Nesse sentido, Roldão (2008) menciona a função do professor que é ensinar ou fazer alguém aprender alguma coisa, isto é, o fazer aprender pelo questionamento, pela pesquisa, pela exposição, pela consciência de que a aprendizagem ocorre no outro. Como a aprendizagem não é automática, espontânea, nem passiva, o professor é indispensável nesse processo que é interativo.

A Universidade oferece anualmente formação pedagógica aos docentes, incluindo a capacitação para o uso das tecnologias digitais nas aulas, o que parece ser reconhecido por 73% dos respondentes. Mesmo com a atuação da equipe do Centro de Inovação Pedagógica (CIP), com a oferta de cursos e oficinas de como podem ser aplicadas as ferramentas do AVA nas aulas, ainda há professores que disseram ter dificuldade de utilizar os aplicativos e/ou ferramentas digitais em suas aulas presenciais, como já mencionado anteriormente. Por essa razão, é necessária uma formação continuada, pois o professor precisa incorporar os conhecimentos adquiridos.

Nesta perspectiva, a formação docente é fundamental visto tratar-se de um processo complexo. Há uma preocupação da Instituição com a formação continuada

dos professores, o que se evidencia em suas falas que compreendem a importância da formação pedagógica, conforme excertos a seguir:

A formação pedagógica é IMPRESCINDÍVEL. [...]. (E2, 2020)

O professor de Direito, via de regra, não tem preparação pedagógica, ele não é pedagogo. Então, é importante que ele receba orientações de como funciona a prática didática. (E3, 2020)

Eu penso que a formação pedagógica para o professor, no curso de Direito, é fundamental, até porque nós não somos preparados para dar aulas. [...]. (E4, 2020)

Não só (+) do profissional do Direito, mas eu acho que qualquer profissional, precisaria sim, ter uma formação pedagógica mais sólida. [...] (E5, 2020)

Eu sempre entendi que a formação pedagógica é fundamental para a formação de qualquer professor e no caso do professor jurídico, ela é fundamental. Porque a faculdade de Direito ensina a formar um bacharel em Direito e não, um professor DE DIREITO. [...] (E6, 2020)

Pelas respostas acima, observa-se que os docentes participantes reconhecem a necessidade de uma formação para atuar na docência, sobretudo no curso de Direito.

Segundo Pesce e Garcia (2019, p. 2),

[...] é corrente que a grande maioria dos professores que atuam no ensino superior é bacharel da área do curso em que atuam e, portanto, diferente do licenciado não teve as disciplinas próprias da área da educação. O professor que é bacharel traz sua profissão como forte elemento para atuação em sala de aula, não se detendo às questões que se referem à docência.

Considerando essa realidade, em relação à participação em alguma formação para a inserção das tecnologias digitais em suas aulas, 82% dos professores responderam na primeira etapa da pesquisa (2020) que participaram da capacitação ofertada pela UNIVILLE.

Constata-se pelas respostas acima, que a Instituição pesquisada se empenha na oferta de formação continuada aos professores e oferece capacitações durante o ano letivo, sendo que a maioria comparece, o que é benéfico para a prática docente e, conseqüentemente, para o processo de aprendizagem dos acadêmicos. Infere-se que os professores reconhecem o que a Instituição oferece.

Para compreender se houve uma formação específica, considerando a necessidade de virtualização das aulas em 2020, após contato com a coordenadora¹²

¹² Informação fornecida pela coordenadora do CIP por *email*, em novembro de 2020.

do CIP, segundo as informações fornecidas, foram realizadas diversas iniciativas utilizando a plataforma do *Teams*: oficinas específicas aos docentes de um curso ou área; encontros sobre boas práticas na aprendizagem virtual, que ocorreram de março a novembro de 2020 às quintas-feiras; cursos sobre Metodologia de Aprendizagem Ativa em um sábado por mês. Conforme a coordenadora, o curso de Direito foi um dos quais foi atendido especificamente, pois os professores identificaram demandas com relação ao uso das ferramentas do AVA e do *Teams*.

A coordenadora afirmou que os encontros e os cursos foram gravados e disponibilizados no AVA para aqueles professores que não puderam participar de forma síncrona. Os professores também tinham acesso a tutoriais que ensinam como produzir vídeos, *podcast* e apresentações narradas, além dos já existentes sobre as ferramentas do AVA.

A coordenadora ainda mencionou que os professores com mais dificuldades com as TDIC receberam apoio individualizado do CIP, além de contar com suporte da equipe dos técnicos do setor de Tecnologia de Informática, caso houvesse alguma necessidade.

Verificou-se, por meio das informações acima, que a Instituição ofereceu formação durante todo o período de suspensão das aulas presenciais com o objetivo de auxiliar os professores no uso das tecnologias digitais.

Pode-se inferir que a maioria dos professores do curso do Direito entrevistados reconhece a importância da formação pois, além de fazerem uso das ferramentas do AVA e da plataforma do *Teams*, indicadas pela Instituição, demonstra ter produzido material (vídeos, apresentações), manifestando apropriação dos recursos tecnológicos. Porém, com a promoção de formação e suporte da equipe do CIP em auxiliar os professores com o uso das tecnologias digitais, no período de virtualização das aulas, alguns professores ainda indicaram a necessidade de “[...] fazer treinamentos” (E5, 2020) e “[...] capacitação dos professores” (E6, 2020).

A formação docente não ocorre repentinamente. Tampouco, após uma capacitação, mesmo que esta utilize práticas inovadoras e dinâmicas. Sendo um processo, ocorre ao longo da vida profissional do professor, entremeios de dúvidas, anseios e reflexões acerca da elaboração do planejamento das aulas, sobre as ações executadas na prevenção/busca de soluções dos problemas que eventualmente surgirem. Muitas vezes, pode significar a superação de seus limites. A formação

continuada pode auxiliar no trabalho destes professores no que tange a suas práticas docentes e usos das tecnologias no ensino.

Finalizam-se aqui as análises em torno das práticas e concepções pedagógicas com o uso das TDIC, bem como a formação docente relacionada ao uso das TDIC, percebendo que tais análises apresentam-se como uma das possibilidades de discussão, interpretação e reflexão dos dados coletados que o estudo poderia ter seguido. O caminho percorrido possibilitou conhecer as práticas educativas desses professores em ambiências digitais.

A seguir, são apresentadas as considerações finais relativamente aos temas discutidos neste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O questionamento inicial desta pesquisa foi: como as tecnologias digitais são inseridas nas práticas educativas de professores de um curso de Direito. Uma das razões deste trabalho foi dar continuidade à pesquisa anterior realizada no Projeto de Pesquisa “Linguagens e Tecnologias Digitais no Trabalho e na Formação Docente”, sobre o curso de Direito, a qual teve foco na formação docente para atuação no semipresencial. Outra justificativa é a necessidade de pesquisas em um curso tradicional, como o Direito, no que concerne à inserção das tecnologias digitais nas práticas educativas a fim de proporcionar aos estudantes experiência com elas para poder utilizar em sua atuação profissional futura.

As abordagens de ensino no curso de Direito ainda são bastante tradicionais, tendo em vista o próprio escopo da área, que é baseado na retórica. Além disso, o corpo docente, como na maioria dos cursos de ensino superior, não tem uma formação para a docência, o que traz a necessidade de atualização constante dos processos educativos, a fim de melhorar a qualidade da formação universitária.

Com o objetivo de analisar como as tecnologias digitais têm sido inseridas nas práticas educativas de professores do curso de Direito de uma Universidade Comunitária do Estado de Santa Catarina, foram propostos três instrumentos de coleta de dados: um questionário enviado para todos os professores de um curso de Direito, entrevista com seis professores e consulta em documentos oficiais da Instituição. O questionário realizado em 2019 e a entrevista foi feita em 2020, o que sofreu adaptações tendo em vista a pandemia e a suspensão das aulas presenciais e a conseqüente oferta de aulas virtuais. Essa nova realidade exigiu que os professores replanejassem suas aulas utilizando as tecnologias digitais.

Os professores participantes da pesquisa, na sua maioria, contam com mais de 40 anos de idade e são experientes na docência, com formação em nível de pós-graduação na área do curso, e atuação, além da docência, em atividades relacionadas ao campo do Direito. Reconhecem a importância de uma formação específica para a docência, sendo que muitos têm participado da formação proposta pela Instituição em que atuam. Os dados indicaram um corpo docente estável e integrante do projeto do curso.

No que se refere às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, os dados da pesquisa indicam que os professores apontaram a importância de utilizá-las em suas práticas educativas. Pode-se entender que os professores reconhecem o celular como um aparelho que deve ser utilizado no processo de ensino, pois a maioria dos estudantes o tem e a Instituição, *lócus* da pesquisa, disponibiliza acesso à internet em todo o *campus*.

As ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem Institucional mais utilizadas foram o disco virtual e trabalhos/atividades, tanto durante as aulas presenciais como no ano de 2020 com a virtualização das aulas. Pode-se inferir que a utilização recorrente das ferramentas disco virtual e trabalhos/atividades, tanto durante as aulas presenciais como durante a virtualização das aulas indica a continuidade de uma prática tradicional de transmissão de conhecimento.

Por outro lado, ficou evidenciada a preocupação em oferecer aos estudantes aulas mais dinâmicas, como se percebe nos relatos de alguns professores que fizeram uso do mural ou o *chat*, que são ferramentas de interação. Os relatos dos professores também indicaram uma preocupação em manter um diálogo com os estudantes em aulas síncronas pela plataforma *Teams*, também propondo atividades mais interativas e estimulando as pesquisas *on-line*, portanto, um ensino voltado para o estudante. Além de fazer uso das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem e da plataforma *Teams*, indicada pela Instituição, os professores produziram material (vídeos e apresentações), demonstrando apropriação dos recursos tecnológicos durante a virtualização das aulas.

Percebeu-se no decorrer da análise das entrevistas, que há uma compreensão dos professores de que não se trata da simples reprodução de aulas planejadas do modelo presencial para as aulas virtualizadas. É preciso assumir que são outras formas de ensinar e aprender que devem ser apropriadas pelo professor a fim de que possa desenvolver sua proposta pedagógica. Neste sentido, a concepção que o professor tem sobre o que é ensinar e aprender pode ajudá-lo a refletir sobre sua prática a fim de transformá-la.

Os professores da pesquisa não deixaram evidente qual ou quais concepções pedagógicas conhecem ou nas quais se fundamentam. Porém, ao analisar as práticas educativas relatadas, pode-se inferir que, mesmo não de forma explícita, a abordagem de ensino dos professores está fundamentada em diferentes concepções do que é ensinar e aprender, mas a mais presente ainda é a tradicional, cujo papel do professor

é a transmissão de conhecimento. Entende-se a pouca clareza dos princípios que fundamentam sua prática. Percebeu-se, nesta pesquisa, a importância do conhecimento sobre as teorias pedagógicas na formação docente para atuação no curso de Direito, o que deveria ser abordado na formação continuada.

Os participantes perceberam a carência formativa, pois indicaram a necessidade de uma formação para atuar na docência. Todavia reconhecem que a Instituição oferece por meio do Centro de Inovação Pedagógica um programa de profissionalização docente. Chama a atenção as inúmeras ações de formação e auxílio aos professores, durante o período de virtualização das aulas, desde cursos, oficinas, relatos de experiência de colegas, atendimento específico para cursos e atendimento individualizado.

Com relação aos desafios encontrados no uso das tecnologias, os professores destacaram a concentração e a interação dos estudantes, nos dois momentos da pesquisa. Ambos são desafios relacionados ao fazer pedagógico, confirmando a percepção destes professores de que o uso das tecnologias não é apenas um domínio técnico, mas pedagógico.

Estes dados revelam que os desafios vividos por estes professores tanto nas aulas presenciais quanto nas virtualizadas reforçam a necessidade da continuidade de formações adequadas para este corpo docente, com ênfase na inserção das tecnologias em suas práticas educativas. O uso das tecnologias exige que o professor desenvolva conhecimentos com o objetivo de propor práticas que mobilizem a interação de todos e que ajudem na formação desse estudante do curso de Direito.

Quanto ao que dizem acerca das contribuições das tecnologias digitais nas práticas educativas, os respondentes elencaram o acesso à informação, agilidade nas aulas, com interação e atenção dos estudantes, como as mais comuns. A partir da experiência das aulas virtualizadas, perceberam que as tecnologias poderiam aproximá-los dos estudantes e melhorar o aprendizado com novas formas de ensinar.

Pode-se dizer que o uso adequado das tecnologias permite que os problemas sejam compartilhados e resolvidos de maneira colaborativa. Portanto, torna-se fundamental que o professor se aproprie de hábitos necessários para a inserção das tecnologias na sua prática docente visto tratar-se de um processo complexo.

Constituir-se docente é um processo permanente e requer preparação e reflexões contínuas entre a prática usada e a teoria a ser executada com respeito a tudo e a todos, a fim de que ele possa mobilizar seus estudantes a aprender. Nesse

sentido, a formação continuada oferecida pela Instituição pode auxiliar o professor a entender como o aluno aprende, a conhecer as concepções pedagógicas, bem como o uso de metodologias que levem o estudante a aprender por meio da inserção das tecnologias digitais.

Depreende-se que os professores do curso de Direito reconhecem que é preciso que o bacharel se aproprie dos conhecimentos tecnológicos que visem prepará-los para futuras demandas da profissão. Com o avanço constante das tecnologias e os processos judiciais sendo digitalizados é fundamental sua inserção no ensino jurídico com práticas educativas adequadas que mobilizem a interação entre todos e estimulem os debates, a busca de respostas, de soluções para as situações jurídicas propostas, incentivando a troca de conhecimento entre todos.

Espera-se que esta pesquisa possa auxiliar no trabalho de professores da área jurídica no sentido de aliar o conhecimento técnico das tecnologias digitais, que já possuem, aos pedagógicos, essenciais ao exercício do magistério no ensino superior a fim de utilizar ainda mais as tecnologias digitais em suas práticas educativas.

Buscou-se com este estudo contribuir de algum modo com o campo da educação no ensino superior. Espera-se que esta dissertação possa auxiliar na elaboração de futuras pesquisas sobre a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, na graduação, considerando princípios éticos e formativos da prática educativa.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: em campo de estudos. **Revista Educação** da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC RS. Porto Alegre, v.33, n. 3, p. 174-181, set/dez, 2010. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 11 de abr. 2020.
- ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Cadernos de Pesquisa**, Brasília, vol.29, n.2, mai/ago, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652000000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 31 de jul. 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede** – a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CHARLOT, Bernard. **A relação do saber e as práticas educativas**. SP: Cortez, 2013.
- CHIAPETA, Ana Paula Pessoa Brandão. **O aprendizado da docência no ensino superior: experiências e saberes compartilhados por professores do curso de direito sobre o constituir-se professor**. 2018. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa. (UFV) Viçosa, MG, 2018.
- CONTE, Elaine; MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, p. 1191-1207, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317241516013.pdf>. Acesso em 20 de dez. 2020.
- COSTA, Fernando Albuquerque. Metas de Aprendizagem na Área das TIC: Aprender com Tecnologias. Inovação Curricular com TIC/ **Encontro Internacional TIC e Educação 2010**, p. 931-936. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12423236.pdf>. Acesso em 18 de abr. 2020.
- CUNHA, Maria Izabel da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Revista Educação**, vol. 41, n. 6-11, jan/abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725>. Acesso em: 05 de out. 2020.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, vol. 97, n. 247, p. 534-551, set/dez, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. > Acesso em 20 de set. 2019.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2003, p. 14.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete e ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*. W. WELLER; N. PFAFF. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 29-38.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HOGEMANN, Edna Raquel. O futuro do Direito e do ensino jurídico diante das novas tecnologias. **Revista Interdisciplinar de Direito**, v. 16, n. 1, pp.105-115, jan./jun. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/marly/Downloads/487-1-713-1-10-20180620%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/marly/Downloads/487-1-713-1-10-20180620%20(1).pdf). Acesso em 11 de abr. 2021.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p.31-61.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudanças e incertezas**. SP: Cortez, 2009.

KATANIWA, Leticia Cassiano. **Formação docente para atuação em modalidade de educação a distância de cursos superiores de gastronomia**. 2019. 96 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, SC, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed., 2012.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação. **Alínea**, Campinas, v. 1, p. 19-62, 2005. Disponível em: <<https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PET-ProgramadeEducacaoTutorial/Pedagogia/capitulo-libaneo.pdf>>. Acesso em 06 dez. de 2019.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. n. 09, set/out/nov/dez 1998. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf. Acesso em: 07 de dez. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva. Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na Universidade**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

MASETTO, Marcos Tarciso. Formação Pedagógica dos Docentes no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração** – Edição Especial – Vol. 1, n. 2, p. 04-25, jul/2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4288032/mod_resource/content/1/FORMACAO_PEDAGOGICA_DOCENTES_DO_ENSINO_SUPERIOR_MASETTO.pdf. Acesso em: 12 de ago. 2020.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). **Novas Tecnologias na Educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: Edufal, 2002. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1328>. Acesso em: 20 de ago. 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MOURA, Fabrício R.; FACCI, Marilda G. D. A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 3, setembro/dezembro/2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00503.pdf>. Acesso em: 14 de jan. 2020.

NÓVOA, António. **Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores** (2011). Reproduz a conferência “Tendências actuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação” – 17 de agosto de 2011, Águas de Lindóia/SP. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/368934701/Nada-Substitui-Um-Bom-Professor-Texto-de-Antonio-Sampaio-Novoa>. Acesso em: 17 de out. 2019.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores constituída dentro da profissão. In: NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em 13 de jan. 2020.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAPALIA, Francieli Bianquin Grigoletto; FERREIRA, Lílíana Soares. Trabalho pedagógico e docência universitária nos Cursos de Direito na perspectiva da Resolução CNE/CES 05/2018. **Diálogo Educacional**, Curitiba, vol. 21, n. 68, p. 235-260, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26683>. Acesso em 18 de mar. 2021.

PEIXOTO, Anderson Gomes. O uso de metodologias ativas como ferramenta de potencialização da aprendizagem de diagramas de caso de uso. **Periódico Científico Outras Palavras**, v. 12, n. 2, p. 35-50, 2016. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/viewFile/718/604>. Acesso em: 03 de nov. 2020.

PESCE, Marly Krüger de.; GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. Percepção dos professores de ensino superior, durante a formação continuada, sobre tecnologias digitais. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 4, e1910450, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/download/10450/7451>. Acesso em: 20 de out. 2020.

POTTMEIER, Sandra; GUILHERME, Luiz Herculano de Sousa; FISTAROL, Caique Fernando da Silva. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. DOXA: **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 21, n. 1, p. 182-186, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13038>. Acesso em 18 de out. 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? In: **A profissionalidade docente revisitada**. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, São Paulo, v. II, n. 1, p. 17-22, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ReCET/article/download/3852/2515>. Acesso em 12 de maio 2019.

SILVA, Vania Regina de Vasconcelos Reis. **Os processos de ensino e de aprendizagem no curso de Direito**. 2012. 261p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto: São Paulo, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Fábio. **Percepções do professor de direito que atua no ensino semipresencial**. 2019. 87p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE): Joinville, SC, 2019.

UNIVILLE Universidade da Região de Joinville. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito**: Campus Joinville/ Universidade da Região de Joinville. - Joinville, SC: UNIVILLE, 2015. 164. p. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/pt-br/institucional/resolucoes/ensino-pesquisa-extensao/resolucoes-2009/625390>. Acesso em 03 de nov. 2020.

UNIVILLE, Universidade da Região de Joinville. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 07/09**, de 14 de maio de 2009. Define missão, princípios, objetivos, serviços oferecidos, público-alvo e composição do Centro de Inovação Pedagógica da Universidade da Região de Joinville. Joinville: CEPE, 2009. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/pt-br/institucional/resolucoes/ensino-pesquisa-extensao/resolucoes-2009/625390>. Acesso em 03 de nov. 2020.

VALENTE, José A. Blendend learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>. Acesso em 03 de nov. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. Papyrus Editora, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso em 07 de maio 2019.

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Elizabeth Sampaio Taracievicz de Carvalho, vinculada à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. As respostas fornecidas por você por meio de questionário serão fundamentais para a construção da dissertação intitulada “**Práticas educativas de professores de um curso de Direito e o uso das tecnologias digitais**”. Assim, o objetivo deste estudo é analisar de que maneira as tecnologias digitais têm sido inseridas nas práticas educativas dos docentes do curso de Direito da UNIVILLE. Você participará da pesquisa respondendo a algumas questões relativas ao seu cotidiano. As respostas descritas no questionário poderão contribuir para a elaboração de artigos que, porventura, serão divulgados em eventos e/ou publicados em periódicos.

Os riscos da pesquisa são mínimos ao responder as questões contempladas no questionário. Conforme a Resolução CNS 466/12, ressaltamos que as informações obtidas são confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza. Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes e durante a pesquisa, sobre a metodologia ou objetivos. O material coletado durante a realização da pesquisa ficará sob a guarda e a responsabilidade da pesquisadora por um período de cinco anos e, após esse prazo, o material será descartado. É importante saber que não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas, podendo procurar a pesquisadora responsável, Elizabeth Sampaio Taracievicz de Carvalho, pelo telefone (47) 99643-7986 ou pelo email elizabethstc1@gmail.com. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, ou no seguinte endereço: Universidade da Região da Univille – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 – Zona Industrial, Campus Universitário – Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227.

ATENÇÃO: Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIVILLE. Endereço: Rua Paulo Malschitzki, 10 – Zona Industrial, Campus Universitário – Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31, ou pelo telefone (47) 3461-9235.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação do sujeito, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, ___/___/___.

Assinatura do participante da pesquisa

Elizabeth Sampaio Taracievicz de Carvalho

Pesquisadora responsável

Observação: Se você tiver interesse em participar da segunda etapa da pesquisa, por meio de uma entrevista, favor deixar um e-mail de contato: _____

APÊNDICE II – Instrumento de Coleta de Dados – Questionário

1. Idade:

() 20 a 29 anos; () 30 a 39 anos; () 40 a 49 anos; () 50 a 59 anos; () 60 anos ou mais.

2. Qual sua formação acadêmica?

- () Graduação.
() Especialização.
() Mestrado.
() Doutorado.
() Pós doutorado.

Especifique: _____

3. Quanto tempo atua como professor (a) do ensino superior?

- () 1 - 5 anos; () 6 - 10 anos;
() 11 - 15 anos; () 16 - 20 anos; () mais de 20 anos.

4. Qual sua carga horária semanal como professor (a)?

- () 10 horas semanais; () 20 horas semanais; () 30 horas semanais; () 40 horas semanais.

5. Desempenha outra (s) atividade (s), além de ser professor? () Sim; () não.

Em caso afirmativo, qual? _____ Carga horária: _____

6. O seu planejamento das aulas prevê o uso de tecnologias digitais? () Sim; () não.

7. Quais recursos digitais que você utiliza durante as suas aulas?

- () Smartphone; () datashow; () notebook; () nenhum.

8. Quais ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem da Univille você utiliza para promover a aprendizagem dos alunos? () Disco virtual; () Fórum; () Enquete; () Mural;

- () trabalhos/atividades; () álbuns; () nenhuma.

9. Você permite que os estudantes utilizem celular em suas aulas como participantes do processo educativo?

- () Sim; () não.

Em caso afirmativo, em que momentos?

10. Você acredita que, nos estudos jurídicos, o uso das tecnologias digitais é:

- () Pouco importante; () relevante; () muito importante.

11. Você conhece concepções pedagógicas que fundamentam a prática docente?

- () Sim; () não. Em caso afirmativo, qual/quais?

12. Você recebeu algum tipo de formação pedagógica?
() Sim; () não.

13. Você conhece alguma concepção pedagógica que fundamenta o uso das tecnologias digitais?
() Sim; () não.
Em caso afirmativo, qual?

14. Você participou de alguma formação para inserir as tecnologias digitais em suas aulas?
() Sim; () não.
Em caso afirmativo, qual?

15. Você tem alguma dificuldade na utilização de aplicativos ou/e ferramentas digitais em suas aulas?
() Sim; () não. Em caso afirmativo, qual/quais?

16. Em sua opinião, quais os desafios no uso das tecnologias digitais?

17. Em sua opinião, qual (ais) a (as) contribuições das tecnologias para a sua ação pedagógica?

18. Você aceita participar da continuidade da pesquisa em um formato de entrevista, num momento e horário adequados e previamente planejados? () Sim; () não.

Nome:

E-mail: _____ Fone: _____

APÊNDICE III – Instrumento de Coleta de Dados – Entrevista

1. Neste tempo em que você precisou virtualizar as aulas, você percebe que houve envolvimento dos estudantes com a aprendizagem?
2. Você poderia exemplificar uma atividade e a ferramenta do Ambiente virtual de aprendizagem ou outra que utilizou na virtualização das aulas?
3. Você acredita que as tecnologias digitais são imprescindíveis para formação do bacharel em Direito? Por quê?
4. E você acredita que a experiência com o momento da virtualização das aulas ajudou a compreender o papel das tecnologias na formação do bacharel em Direito?
5. Você percebeu que os estudantes sabem utilizar a tecnologia digital para sua aprendizagem? Poderia dar um exemplo?
6. Quais tem sido os maiores desafios na virtualização das aulas?
7. Alguma sugestão para superá-los?
8. Qual a sua visão sobre a importância da formação pedagógica para atuação do profissional do Direito como professor?
9. O que você pensa em inserir na sua prática pedagógica quando as aulas presenciais voltarem?

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Elizabeth Sampaio Taracievicz de Carvalho

RG: 4.658.178-2

Título da Dissertação: **“Práticas Educativas de Professores de Um Curso de Direito: Desafios Em Ambiências Digitais”.**

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 14 de abril de 2021.

Elizabeth Carvalho

Nome