



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
DO PARANÁ**

Campus Cornélio Procópio

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

DANIELI APARECIDA CRISTINA LEITE

***O DESIGN THINKING NO ENSINO JURÍDICO:
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE UM CURSO DE DIREITO E
DE PROFESSORES***

**CORNÉLIO PROCÓPIO – PR
2020**

DANIELI APARECIDA CRISTINA LEITE

**O *DESIGN THINKING* NO ENSINO JURÍDICO:
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE UM CURSO DE DIREITO E
DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Ensino.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Marinez Meneghello Passos

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

LL533d Leite, Danieli Aparecida Cristina
O DESIGN THINKING NO ENSINO JURÍDICO: PERCEPÇÕES
DE ESTUDANTES DE UM CURSO DE DIREITO E DE
PROFESSORES / Danieli Aparecida Cristina Leite;
orientador Marinez Meneghello Passos - Cornélio
Procópio, .
121 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
Graduação em Ensino, .

1. Design Thinking. 2. Ensino Jurídico. 3.
Inovação. I. Meneghello Passos, Marinez , orient. II.
Título.

DANIELI APARECIDA CRISTINA LEITE

**O *DESIGN THINKING* NO ENSINO JURÍDICO:
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE UM CURSO DE DIREITO E DE
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Ensino.

Após realização de Defesa Pública o trabalho foi considerado:

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Marinez Meneghello Passos
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP *Campus* Cornélio Procópio

Prof. Dr. Renato Bernardi
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP *Campus* Jacarezinho

Prof. Dr. Lucken Bueno Lucas
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP *Campus* Cornélio Procópio

Cornélio Procópio, ____ de ____ de ____.

Aos meus pais, Marta e Adir, que certamente são
meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

E mais uma vez, a Deus, a quem me atrevo a chamar de “meu Pai” e a quem devo toda a gratidão por essa conquista. Honrou a minha fé e me agraciou com esse presente, que foi participar do PPGEN.

Agradeço aos meus pais, Adir e Marta, minha base, meu tudo, além de sempre sonharem os meus sonhos.

À minha irmã Renata, que nunca mediu esforços para me ajudar em tudo o que precisei. A você, “Rê”, nunca conseguirei pagar tudo o que fez por mim, só posso te dizer: muito obrigada!

À minha avó Zenilda, única vizinha viva e que tanto reza por mim. “Vó”, desculpe-me pela ausência durante esse tempo de estudo intenso.

Aos meus professores do PPGEN, gratidão. Todos vocês me inspiram. Certamente, nunca os esquecerei.

Aos Professores Doutores Lucken Bueno Lucas e Renato Bernardi, membros da banca de qualificação e da defesa, que tanto contribuíram com essa pesquisa. Ah, como eu admiro vocês.

À Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Professora Doutora Simone Luccas, pela atenção, carinho e pelas significativas contribuições. Você é um ser humano inspirador.

À Professora Doutora Letícia Jovelina Storto, a quem atribuo a culpa de tudo isso, pois foi a minha primeira professora inspiradora no PPGEN, que me encantou com a disciplina Leitura e Escrita Acadêmica. Dali em diante eu tive a certeza de que seria Mestra em Ensino.

A todos os colegas de mestrado que fiz durante essa caminhada, vocês são incríveis. Todos tão especiais e com muitos sonhos. Ajudaram-me a construir todo o conhecimento apreendido durante o Mestrado. Não me atreverei a mencionar nomes, porque são tantos e eu nunca quero desagradar vocês.

Ao Luiz Ricardo Soares, Lúcia Ancelmo e Osnir Branco, amigos, pesquisadores e apoiadores das minhas insanas ideias, não tenho dúvidas, vocês são grandes Anjos.

Aos meus alunos, fontes de inspiração e de tantas histórias de vida. Como eu amo estar com vocês!

Às meninas da Secretaria do PPGEN, em especial à Daniela e Thaynara, pessoas tão generosas que sempre me atenderam com muito amor. Vocês refletem a grandiosidade do Programa.

Aos meus alunos entrevistados, que prontamente participaram da minha pesquisa, atendendo-me prontamente a assistir minhas videoaulas, e que tanto colaboraram com seus *feedbacks*.

Aos professores entrevistados, que com tanta sabedoria delinearão a minha pesquisa.

Finalmente, àquela que acreditou no meu projeto de pesquisa, à minha nobre orientadora, Professora Doutora Marinez Meneghello Passos, a quem sempre chamei de “Marinez do Céu”. Professora Marinez, muito obrigada pela dedicação, pelas oportunidades, pela paciência, por ser uma profissional tão iluminada e entusiasmada, que contagia a todos por onde passa e que nunca poupou seu tempo para me ajudar na pesquisa. Saiba que ainda custo a acreditar que fui presenteada com a sua presença em minha vida!

“Comece fazendo o que é necessário, depois o que é possível, e de repente você estará fazendo o impossível.”

São Francisco de Assis

LEITE, Danieli Aparecida Cristina. *O Design Thinking no Ensino Jurídico: percepções de estudantes de um curso de Direito e de professores*. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio. 2020.

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo da abordagem *Design Thinking*¹ aplicada como abordagem de ensino no curso de Direito, a fim de dinamizar as aulas e fomentar a reflexão acerca dos temas jurídicos e sociais, promovendo um ensino humanizado e inclusivo por meio das oficinas de soluções. Nesse sentido, este estudo tem a finalidade de responder à seguinte questão norteadora da pesquisa: A abordagem *Design Thinking* tem aplicabilidade viável e possível no Ensino Jurídico? De modo a responder a este problema, configurou-se o objetivo geral de aplicar em uma situação didática, no âmbito do Ensino Jurídico, a abordagem *Design Thinking*, a fim de se projetar uma abordagem de ensino focada nas pessoas envolvidas e para a construção de soluções, por meio de um processo colaborativo. Deste modo, esta dissertação foi desenvolvida com a finalidade de propor, por meio da Produção Técnica Educacional sistematizada no formato de mídia educacional (sequência de videoaulas), uma Jornada de Estudos sobre o *Design Thinking* aplicada ao Ensino Jurídico. A Jornada de Estudos foi construída observando as etapas do *Design Thinking* e composta por quatro videoaulas, que compõem a mídia educacional no formato de vídeo. Os vídeos foram disponibilizados para alguns professores e alguns estudantes de um curso de Direito, para que comentassem a proposta, fato que resultou em uma coleta de dados obtida por meio de entrevistas não estruturadas. Tais informações foram analisadas segundo os procedimentos metodológicos indicados pela Análise de Conteúdo e pela Análise Textual Discursiva, que viabilizaram a organização e a interpretação dos relatos acerca da ação docente da Professora-Pesquisadora nas videoaulas da mídia educacional. Após a análise constatou-se que a abordagem *Design Thinking* é uma abordagem de ensino viável e possível no Ensino Jurídico, além de inovadora. Quanto aos resultados, depreende-se que as percepções dos professores entrevistados remeteram à relação epistêmica com a gestão do ensino, evidenciada pela Professora-Pesquisadora nas videoaulas. As percepções dos estudantes entrevistados demonstraram relação pessoal do estudante com sua aprendizagem. Sendo assim, se o ensino e a aprendizagem foram contemplados, confirma-se a viabilidade da abordagem de ensino *Design Thinking* ser aplicada ao Ensino Jurídico.

Palavras-chave: *Design Thinking*. Ensino Jurídico. Inovação.

¹ Considerando a aplicabilidade do *Design Thinking* no Ensino Jurídico, o caracterizamos como uma abordagem de ensino, visto que suas etapas não precisam necessariamente ser seguidas à risca, mas sim, cumprir o propósito de inovar e proporcionar aprendizagem e interação na sala de aula.

LEITE, Danieli Aparecida Cristina. *Design Thinking in legal education: perceptions of students in a law course and teachers*. 2020. 121 pages. Dissertation (Professional Master's in Teaching) – State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio, 2020.

ABSTRACT

This dissertation presents a study of the Design Thinking² approach applied as a teaching approach in the Law course, to streamline classes and foster reflection on legal and social issues, promoting humanized and inclusive teaching through solutions workshops. In this sense, this study aims to answer the following guiding question of research: Does the Design Thinking approach have viable and possible applicability in Legal Education? In order to answer this problem, the general objective of applying the Design Thinking approach in a didactic situation was configured, in order to design a teaching approach focused on the people involved and to build solutions, through a collaborative process. In this way, this dissertation was developed with the purpose of proposing, through the Educational Technical Production systematized in the format of educational media (sequence of video lessons), a Study journey on Design Thinking applied to Legal Education. The Study journey was built observing the stages of Design Thinking and consists of four video classes, which make up the educational media in video format. The videos were made available to some professors and some students of a Law course to comment on the proposal, a fact that resulted in a data collection obtained through unstructured interviews. Such information was analyzed according to the methodological procedures indicated by the Content Analysis and by the Discursive Textual Analysis, which made possible the organization and interpretation of the reports about the teaching action of the Teacher-Researcher in the educational media video classes. After the analysis, it was identified that the Design Thinking approach is a viable and possible teaching approach in Legal Education, in addition to being innovative. As for the results, it appears that the perceptions of the teachers interviewed referred to the epistemic relationship with the teaching management, evidenced by the Teacher-Researcher in the video classes. The perceptions of the interviewed students demonstrated the student's personal relationship with their learning. Therefore, if teaching and learning were contemplated, the viability of the Design Thinking teaching approach is confirmed to be applied to Legal Education.

Keywords: Design Thinking. Legal Education. Innovation.

² Considering the applicability of Design Thinking in legal education, we characterize it as a teaching approach, since its steps do not necessarily have to be strictly followed, but rather, fulfill the purpose of innovating and providing learning and interaction in the classroom.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Etapas do <i>Design Thinking</i> | 53 |
| Figura 2 – Tabela da Matriz 3x | 71 |
| Figura 3 – Tabela da Matriz do Estudante..... | 72 |
| Quadro 1 – Caracterização das falas do Sujeito P1..... | 76 |
| Quadro 2 – Caracterização das falas do Sujeito P2..... | 76 |
| Quadro 3 – Caracterização das falas do Sujeito P3..... | 78 |
| Quadro 4 – Caracterização das falas do Sujeito P4..... | 79 |
| Quadro 5 – Caracterização das falas do Sujeito P5..... | 80 |
| Quadro 6 – Caracterização das falas do Sujeito PP..... | 81 |
| Quadro 7 – Caracterização das falas de Todos os Sujeitos Professores..... | 82 |
| Quadro 8 – Caracterização das falas do Sujeito E1..... | 87 |
| Quadro 9 – Caracterização das falas do Sujeito E2..... | 88 |
| Quadro 10 – Caracterização das falas do Sujeito E3..... | 89 |
| Quadro 11 – Caracterização das falas do Sujeito E4..... | 90 |
| Quadro 12 – Caracterização das falas do Sujeito E5..... | 91 |
| Quadro 13 – Caracterização das falas de Todos os Sujeitos Estudantes..... | 91 |
| Quadro 14 – Percepções dos sujeitos professores em percentual (%)..... | 94 |
| Quadro 15 – Percepções dos sujeitos estudantes em percentual (%)..... | 94 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| APRESENTAÇÃO | 13 |
| INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 1. SABERES-PODERES: INCLUSÃO, EMANCIPAÇÃO E RELAÇÃO | |
| DE PODER..... | 18 |
| 1.1 PESQUISA NO ENSINO | 25 |
| 1.2 VISÃO CRÍTICO-REFLEXIVA E INCLUSIVA DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL..... | 28 |
| 1.3 SABERES DOCENTES..... | 36 |
| 2. DESIGN THINKING APLICADO AO ENSINO JURÍDICO | 41 |
| 2.1 O QUE É <i>DESIGN THINKING</i> ? | 45 |
| 2.2 <i>DESIGN THINKING</i> E EDUCAÇÃO..... | 50 |
| 2.3 ETAPAS DO <i>DESIGN THINKING</i> | 52 |
| 3. PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL | 60 |
| 4. FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 63 |
| 4.1 PESQUISA QUALITATIVA..... | 63 |
| 4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO | 65 |
| 4.3 CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA | 68 |
| 4.4 MAPEAMENTO DAS VIDEOAULAS A PARTIR DA MATRIZ 3X3 | 70 |
| 4.5 MAPEAMENTO DAS VIDEOAULAS A PARTIR DA MATRIZ DO ESTUDANTE..... | 71 |
| 5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS..... | 74 |
| 5.1 COLETA DE DADOS..... | 74 |
| 5.2 CONTEÚDO | 83 |
| 5.3 ENSINO | 84 |
| 5.4 APRENDIZAGEM | 85 |
| 5.5 ENSINO | 91 |
| 5.6 APRENDIZAGEM | 92 |
| 5.7 SABERES ESCOLARES/PROFISSIONAIS | 93 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 94 |
| 6.1 RESULTADOS E IMPLICAÇÕES DA PESQUISA | 94 |
| 6.2 PERSPECTIVAS FUTURAS | 96 |
| REFERÊNCIAS..... | 98 |
| APÊNDICE | 103 |

TRANSCRIÇÃO DOS RELATOS DOS ENTREVISTADOS 104

APRESENTAÇÃO

Desde minha infância a brincadeira preferida era ensinar, talvez pelo gosto em aprender, ou pela admiração que eu sempre tive pelos meus professores. Com o delinear do caminho, o ensinar foi a primeira escolha, e na época o curso de Licenciatura em Biologia fez meus olhos brilharem. Terminado o curso com muita alegria e satisfação, ressoava um segundo sonho, formado já na vida adulta e por ele resolvi lutar, ensinar me fazia muito sentido, mas eu ainda queria um algo mais, cursar Direito.

A Biologia nunca saiu da minha vida, dos meus estudos, e veio muito a acrescentar, mas o novo sonho tomou conta do espaço, e esse sonho tão sonhado, por consequência da brincadeira preferida, mencionada lá no início, veio a unir-se a ela.

A certeza sempre foi a vida acadêmica, independente de área, o meu olhar sempre se voltou ao ensinar, embora até chegar efetivamente à sala de aula, várias outras atividades eu exerci, mas o coração sempre gritava e o discurso sempre era o mesmo: “O meu sonho é ensinar”. Esse sonho não foi sonhado sozinho, foi sonhado com meus pais, que sempre me viram professora, e compartilhado com todos que passaram pela minha vida nesses anos.

Mas, a grande conquista da minha vida acadêmica foi o ingresso no Mestrado, primeiro em Ciência Jurídica e posteriormente em Ensino. Eu atribuo a essas duas pós-graduações a minha formação e a minha realização enquanto professora universitária e enquanto profissional. Foram elas que nutriram ainda mais a minha paixão por ensinar e potencializaram o meu perfil como docente.

Chegar a uma sala de aula em uma Universidade sendo chamada de professora, me fez até arrepiar. Ali, bem naquele momento, realizava-se um sonho de uma vida, sonhado lá atrás, por mim e pelos meus pais, e que se tornava uma realidade com dupla felicidade, pois não era só ensinar, era ensinar o Direito, era ensinar a Justiça e os seus Valores, era ensinar como estudar e realizar, e por aí vai. Aos poucos me vi uma realizadora de sonhos, porque com o meu ensinar eu ajudo muitas pessoas a conquistarem os seus sonhos e aquilo que eu tanto sonhei.

No entanto, ainda que apaixonada pela profissão de professora, me deparei com um cenário que muito me instigava, marcado quase que integralmente por metodologias de ensino tradicionais e um foco intenso em problemas. Então, pensei em por que não mudar? Por que não inovar? Será que não dá mesmo para focar em soluções? Assim, fui estudar e me deparei com essa abordagem que apresentarei a vocês nesta dissertação. Pesquisa essa que me faz até emocionar, pois eu consegui juntar e misturar o meu sonho (da infância e da vida adulta), a profissão e a paixão, e parece que deu muito certo.

Assim, com os meus anseios de ao menos contribuir com a dinamização do Ensino Jurídico, cheguei no *Design Thinking* quando estudava sobre as práticas que utilizavam a problematização, ainda que a abordagem seja muito mais que problematizar. Enxerguei no *Design Thinking*, embora ele não seja uma abordagem específica do Ensino Jurídico, uma possibilidade de se trabalhar a vida real por meio dos conhecimentos e conceitos jurídicos de forma mais leve e instigante, que proporcione aprendizagem e reflexão dos educandos.

Como podem perceber, apresentei um pouco de mim, relatando brevemente minha vida acadêmica e a razão de construir esta dissertação com essa temática. Na próxima seção será abordada a Introdução da Dissertação, anunciando o viés que será trabalhado durante a pesquisa e demonstrando seus objetivos e a questão da problemática.

INTRODUÇÃO

Como o título apresenta, nesta pesquisa temos como intenção investigar a viabilidade da abordagem *Design Thinking* aplicada ao Ensino Jurídico, a fim de proporcionar um ensino mais humanizado e inclusivo, com foco nas pessoas e nas soluções direcionadas a elas, considerando os alunos envolvidos no processo e as pessoas que podem ser atingidas, seja pelas soluções prototipadas³ nas oficinas de *Design Thinking* aplicadas em sala de aula, seja pelos reflexos que os estudantes envolvidos permitirão, por meio de uma formação mais dinâmica e também humanizada.

A arte de ensinar projeta transformações sociais a partir do fomento do saber e da inclusão social, a fim de se emancipar o indivíduo por meio do conhecimento. Logo, a justificativa e a relevância social do tema proposto calcam-se na importância da formação humanizada e inclusiva de profissionais do Direito para a sociedade, no sentido de ser percebida como vertente imprescindível da formação acadêmica, no intuito de formar um profissional pesquisador crítico-reflexivo e não apenas dogmatista que, de fato, esteja atento à realidade em que vive.

Quanto à aplicação da abordagem *Design Thinking* no Ensino Jurídico, trata-se, segundo nossos levantamentos, de algo novo, nesta área de conhecimento, considerando que ainda há pouquíssimas pesquisas e materiais bibliográficos a respeito. No entanto, a escolha se deu por considerar que há uma necessidade premente de se opor à massificação das abordagens de ensino, de forma a permitir que os alunos tenham voz e expressão durante essas práticas, e que eles também contribuam para o processo de ensino-aprendizagem, além de dinamizar o Ensino Jurídico atual, a fim de tornar o Direito mais acessível e o ensino inovativo, interativo e que valorize o indivíduo que está sendo alvo da demanda.

A questão norteadora da pesquisa é “A abordagem *Design Thinking* tem aplicabilidade viável e possível no Ensino Jurídico?”. De modo a responder este problema, direciona-se ao objetivo geral de aplicar ao processo de ensino e de aprendizagem no Ensino Jurídico a abordagem *Design Thinking*, com o intuito de demonstrar a sua viabilidade como uma abordagem de ensino focada nas pessoas envolvidas e para a construção de soluções, por meio de um processo colaborativo.

A discussão se fundamentará a partir do estudo dos saberes docentes, relacionando-os com a análise do saber-poder de Foucault e com a possibilidade de inclusão e emancipação por

³ Prática de experimentação, testar uma hipótese, pensar com as mãos, concretização de uma ideia.

meio do conhecimento, além da elucidação das etapas da abordagem *Design Thinking*, com o intuito de prototipar técnicas aplicadas à realidade do Ensino Jurídico.

Desta forma, como parte desta dissertação, foi desenvolvida uma produção técnica educacional, composta por mídias educacionais, no formato de videoaulas intitulada “Jornada de Estudos *Design Thinking* aplicado ao Ensino Jurídico”, envolvendo as diversas etapas da abordagem, além da simulação de uma oficina de *Design Thinking*, a fim de responder à pergunta deflagradora, que questiona a viabilidade dessa abordagem no Ensino Jurídico.

Para tanto, a sequência de videoaulas foi assistida por professores e estudantes que posteriormente foram entrevistados acerca da jornada de estudos, evidenciando suas percepções acerca dela. Essas entrevistas possibilitaram a coleta de dados por meio das falas dos sujeitos, que, no caso das falas dos professores foram enquadradas nos setores da Matriz 3x3, de Arruda, Lima e Passos (2011), um instrumento para análise da ação do professor em sala de aula, que sofreu algumas adaptações para atender as particularidades da produção técnica educacional, e as falas dos estudantes foram enquadradas na Matriz do Estudante, de Arruda, Benicio e Passos (2017), um instrumento para análise das percepções/ações de estudantes em sala de aula.

A seguir, para finalizar este capítulo, trazemos uma breve descrição da estrutura da dissertação, por meio do que contém em cada capítulo, para que o leitor possa ter uma visão geral de toda a pesquisa.

No capítulo 1, apresentamos o tema Saberes-Poderes: Inclusão, Emancipação e Relação de Poder, abordando o saber como instrumento de poder na sociedade, razão pela qual a pesquisa se faz importante para a formação de cidadãos crítico-reflexivos, e, por fim, abarca os estudos sobre saberes docentes, considerando a sua imprescindibilidade no tocante à prática de um ensino humanizado e que reflita na inclusão social, considerando as competências e habilidades que os professores mobilizam cotidianamente.

O capítulo 2 é destinado a tratar especificamente sobre o *Design Thinking* aplicado ao Ensino Jurídico, apresentando uma interface entre educação, tecnologia e direito, o conceito de *Design Thinking*, sua aplicabilidade na educação e suas etapas. É nesse capítulo que o leitor vislumbra a abordagem como técnica a ser trabalhada por meio de oficinas.

No capítulo 3, apresenta-se a Produção Técnica Educacional, denominada “Jornada de Estudos *Design Thinking* aplicado ao Ensino Jurídico”, em que é demonstrada a sua estrutura a partir de uma sequência de videoaulas que aborda o tema.

O capítulo 4 traz os procedimentos metodológicos, no qual abordamos a pesquisa qualitativa, os procedimentos da Análise de Conteúdo, o contexto em que esta investigação se

desenvolveu e os sujeitos de pesquisa, além do mapeamento das videoaulas a partir da Matriz 3x3 e da Matriz do Estudante.

O capítulo 5 contém a apresentação e análise dos dados, em que cada entrevista é analisada separadamente. E para finalizar, há uma análise geral dos dados coletados.

Nas considerações finais, relatam-se resultados, implicações da pesquisa e, por fim, perspectivas futuras.

O apêndice conduz o processo de categorização e busca esclarecer possíveis dúvidas nas análises, que ocorreram posteriormente à elaboração dos mesmos.

Na continuidade, iniciamos a apresentação desta pesquisa com o intuito de cumprir aquilo que nos propusemos realizar, considerando a carência na literatura jurídica acerca de propostas de abordagens inovadoras e o inconformismo enquanto professora universitária de um curso de Direito, visto que o Ensino Jurídico ainda é muito marcado por uma educação conteudista tradicional, o que revela a relevância do tema.

1. SABERES-PODERES: INCLUSÃO, EMANCIPAÇÃO E RELAÇÃO DE PODER

Por acreditar no poder de transformação social da educação, discorreremos neste capítulo acerca das relações entre saber e poder, a fim de promoverem a inclusão e a emancipação do indivíduo. Dessa forma, iniciaremos pela pesquisa, prática essencial à formação crítico-reflexiva do indivíduo, que deve ser exercida no cotidiano do ensino, mas que nas áreas humanas e sociais encontra-se desvalorizada, e até mesmo sem capital humano para desenvolvê-la.

A seguir, discorreremos acerca da visão crítica do Ensino Jurídico no Brasil, considerando seu tradicionalismo e suas técnicas de trabalho, que, ajustadas com práticas educativas que envolvam os estudantes e sejam coerentes com a realidade, permitem maior engajamento social e contribuem para a aprendizagem.

Para encerrar o capítulo, o tema saberes docentes foi escolhido para anunciar que uma inovação no Ensino Jurídico não depende apenas das grandes ideias, e da vontade em comum de mudar aquilo que soa velho e antigo, mas, sobretudo, de mobilizar os saberes docentes necessários à efetividade de um Ensino Jurídico humanizado e inclusivo.

Diante dos estudos iniciais realizados, percebemos a necessidade de intensificarmos nossas leituras e compreensões a respeito de alguns conceitos que possuem relação direta com a pesquisa desenvolvida, entre eles: o saber, o poder, a pesquisa e os saberes docentes, visto que as práticas somente serão efetivas e obterão sucesso, se estiverem ancoradas em uma fundamentação robusta que faça sentido às atividades inovadoras no ensino.

O saber caracteriza o conhecimento, estruturado ou não, que o ser humano detém e que permite o seu exercício da cidadania, com menos ou mais impacto na sociedade, ou seja, o saber empodera o indivíduo de forma a possibilitar a sua inclusão na sociedade e sua emancipação, refletindo diretamente nas manifestações de poder existentes na sociedade, construindo um ser crítico e reflexivo acerca das circunstâncias da vida em sociedade.

Nesse íterim, é imprescindível se atentar à figura da pesquisa, como construtor de conhecimento em duas vias, nas práticas educativas e na formação dos docentes, de forma que “ser um pesquisador” é uma característica essencial àqueles que promovem o saber, e àqueles que aprendem. Todavia, vale considerar que a pesquisa deve ser promovida no Ensino Jurídico, visto que essas pesquisas relacionadas às humanidades é que direcionam as políticas públicas sociais, ou seja, a prática da pesquisa deve ser fomentada nos diversos níveis de ensino, sobretudo, no ensino superior, incluindo o curso de Direito.

Contudo, considerando que a abordagem dessa pesquisa será aplicada no curso de Direito, se faz necessária uma reflexão crítica do Ensino Jurídico no Brasil, visto ser perceptível a necessidade de inovação nas metodologias trabalhadas até os dias de hoje em cursos tradicionais como o de Direito. Não porque a maneira tradicional de se trabalhar é insuficiente, mas porque a sociedade é dinâmica e passa por evoluções, vez que as gerações atuais, inclusive, aprendem de maneiras diferentes das gerações passadas.

Nesse sentido, Adaid e Mendonça (2018) apontam que, sob a ótica dos principais expoentes no assunto, é urgente que a formação jurídica se volte para uma formação crítica, aquela que constrói seres pensantes e reflexivos, pois suas pesquisas apontam uma tríade positivista, marcada pelo tecnicismo, tradicionalismo e dogmatismo, que denota o quanto o curso de Direito está ligado em demasia à norma. Tal dado investigativo demonstra que uma característica do Ensino Jurídico é possuir uma didática educativa pouco preocupada com a formação crítica e mais voltada aos conhecimentos técnicos e profissionalizantes, o que não condiz com a sociedade atual.

Acredita-se que o tradicionalismo nas aulas jurídicas seja pautado pelo estilo conferencista e pouco interdisciplinar, em que apenas o professor é o detentor e difusor do conhecimento, ao modelo da Universidade de Coimbra copiado *ipsis litteris* na inauguração da Faculdade de Olinda e de São Paulo no século XIX. Razão pela qual, no anseio por uma formação crítica, indica-se que a solução seria trabalhar em sala de aula a partir de dinâmicas, proporcionar o diálogo e maior participação dos alunos (RODRIGUES, 2005).

Ressalte-se a postura do professor nesse ensino excessivamente tradicional e positivista, que reflete uma figura docente contraposta ao dinamismo, à acessibilidade, à flexibilidade e à simpatia. O educador deveria ser um sujeito sedutor, que atrai de forma prazerosa a atenção do educando, que utiliza o espaço de sala de aula para propagar ideologias políticas, sociais e econômicas, promovendo uma formação crítica (WARAT, 1985).

Por ora, é necessário destacar os docentes que nortearão esta pesquisa, fundamentando a necessidade de se trabalhar a completude na formação profissional do docente, para se garantir boas práticas educativas a partir dos saberes que são construídos acadêmica e socialmente, permitindo um ensino inclusivo e atento às particularidades daqueles que aprendem. Frente a esse cenário, é válido ressaltar a profissionalidade e a identidade profissional do docente, que são aspectos relacionados diretamente com a valorização do docente e de seu trabalho, e que imprimem as nuances de suas vivências e experiências refletidas no cotidiano da relação de ensino e de aprendizagem.

No tocante aos saberes-poderes, diante de uma sociedade permeada pela complexidade de suas relações, é incontestável que existe uma infinidade de materiais e conteúdos que poderiam ser alvo de pesquisas científicas fomentadas no cenário jurídico, no entanto, elas ocorrem timidamente no universo acadêmico brasileiro, seja por um paradigma histórico-cultural, seja pelo conservadorismo das Instituições brasileiras de Ensino Superior Jurídico.

Considerando a representatividade de poder atrelada às pesquisas, e que essas disseminam o saber na sociedade, é evidente a necessidade imediata do desenvolvimento da pesquisa no âmbito da ciência do Direito. Dessa forma, considerando a relação saber-poder, faz-se necessário trabalhar os conceitos de saber e de poder para se chegar até uma pesquisa científica peculiar ao Ensino Jurídico e dotada de um repertório que promova a consciência e a responsabilização social, a fim de se atender a sociedade e suas mazelas.

Em pleno século XXI, a realidade do Ensino Jurídico brasileiro destoa do cenário inovador e tecnológico vivido em outras ciências, de forma que o despertar para a pesquisa em ciência jurídica reverbera como necessidade para uma configuração contemporânea de formação, que considera que a investigação deve ganhar espaço, visto que os conhecimentos jurídicos não podem partir de “achismos”, mas de pesquisas fundamentadas e de cunho científico, pautadas no saber e na desconstrução de uma verdade consensual.

No tocante à pesquisa, Bittar (2006) observa o baixo investimento no fomento à pesquisa nos cursos de Direito, sendo considerado um dos fatores mais críticos à falta de interlocução entre docentes e discentes, sendo este um dos aspectos que mereceria maior destaque, por colaborar com a formação crítica dos educandos, representando, por ora, uma lacuna no Ensino Jurídico.

Para tanto, se faz necessário relacionar o saber com o poder, demonstrando como é alcançado o conhecimento e como este é influenciado pelo poder. Neste íterim, a primeira definição importante a elucidar, conforme preceitua Foucault, é a de saber, buscando conhecer o que há por trás dos discursos, enunciados e suas intenções. Para este filósofo, é necessário se desprender da maneira mais habitual e empírica do discurso. Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra especificada no domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico:

[...] um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; [...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso [...] (FOUCAULT, 2008, p.204).

Segue um breve resgate da visão do saber, segundo Foucault, abordando também o poder e como tais concepções estão dispostas na sociedade. Percebe-se que o poder em si só não existe, mas as relações de poder expostas em todos os âmbitos e esferas é que originam o conhecimento. Vejamos, que para Foucault a ciência e, assim, o conhecimento, é formado através de relações entre sujeitos, entre poderes.

Estudar o funcionamento ideológico de uma ciência para fazê-lo aparecer e para modificá-lo não é revelar os pressupostos filosóficos que podem habitá-lo; não é retornar aos fundamentos que a tornaram possível e que a legitimam: é colocá-la novamente em questão como formação discursiva; é estudar não as contradições formais de suas proposições, mas o sistema de formação de seus objetos, tipos de enunciação, conceitos e escolhas teóricas. É retomá-la como prática entre outras práticas (FOUCAULT, 2008, p.208).

O saber, abordado como discurso por Foucault, é considerado uma forma de poder. Isso porque, para ele, o saber gera poder na pessoa que o legitima. Logo, qual é a relação do poder e do saber na sociedade? Como está inserida esta concepção no cotidiano, segundo a perspectiva Foucaultiana? Para Foucault, “O poder produz saber (...), não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2010, p.30).

Deste modo, de acordo com Bordin (2014), estes três vértices estão ligados e são distribuídos por todo o tecido social. A verdade não existe sem ou fora do poder; ela é produzida pelo poder:

Para o autor em estudo, o poder é um direito que está inserido na sociedade, uma vez que somos regidos por lei, a fim de sermos disciplinados. Também define o poder como uma verdade, em que está estabelecido nos discursos, em que se pauta pelos que legitimam o seu poder e os que são hostilizados e, assim, aceitam em sua psique tais mecanismos. Os discursos de verdade na sociedade são aferidos por meio de comportamentos, linguagens e valores, e assim refletem relações de poder, podendo ou não aprisionar indivíduos (BORDIN, 2014, p.230).

Ainda no tocante à definição de saber, Gauthier *et al.* (2013, p.333) afirma que “o saber foi definido a partir de três concepções diferentes: a subjetividade, o juízo e a argumentação”.

Neste sentido, a subjetividade é a origem do saber, marcada pela racionalidade, sendo oposta ao erro e à dúvida e constatada pela lógica, se diferenciando da fé e de ideias preconcebidas. Quanto ao juízo, considera que o saber é um juízo verdadeiro, contrário à

intuição e à subjetividade, mas consequência de uma intelectualidade (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Por fim, acerca da argumentação, ela é considerada o lugar do saber, definida pela atividade discursiva, por meio da lógica, da dialética ou da retórica, implicando na capacidade de apresentar as razões de uma pretensa verdade. Nesse contexto, não é somente a lógica e o juízo que determinam o saber, além do conhecimento lógico ou empírico, o saber também é demarcado pelo discurso (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Observa-se que o saber e o poder são formas de controle da sociedade e na sociedade, e que o poder é representado pelo domínio conquistado através do saber, logo, o exercício do poder também produz saber, uma vez que ele é traduzido pela influência exercida sobre as pessoas. Sendo assim, o poder é multidirecional, ou seja, está presente em todas as ramificações da sociedade e em todas as suas formas. Para Foucault (1979), o conhecimento é oriundo de relações de poder, que através de situações de poder é que o conhecimento é buscado, e assim, alcançado.

Desta forma, pode-se definir Poder como influência, ação, soberania e força. Foucault (1979) não se preocupou em elucidar conceitos de poder, mas sim, em trazer sua forma nas relações para sua melhor compreensão da vida em sociedade.

Refletindo sobre o conceito de poder, Brígido (2013, p.59) aponta que:

O estudo da sociologia geralmente define poder como a habilidade de impor uma vontade sobre os outros, mesmo que enfrente resistência. É algo que vem de uma esfera superior e penetra numa camada inferior, geralmente dominada e comandada pelos que detêm o poder. Nessa abordagem sociológica o tema poder abre-se numa diversidade de campos e áreas de atuação: poder social, poder econômico, poder militar, poder político, entre outros. Quando analisamos o poder a partir da visão política, encontramos a definição de poder como a capacidade de impor algo para ser obedecido e sem alternativa para a desobediência. Ou seja, é um poder que foi reconhecido como legítimo, instituído para executar a ordem estabelecida. Ele é uma autoridade. No entanto, mesmo nessa compreensão, devemos lembrar que há também poder político distinto desta compreensão e que até se lhe opõe, como acontece na revolução ou nas ditaduras.

Discorrendo a respeito, diz Foucault (2004, p.175): “O poder não se dá, não se troca, nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação; [...] o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força”.

No entrelaçar das relações de poder, para se entender a dinâmica da pesquisa científica e sua importância na sociedade, é imprescindível que se compreenda como é elaborada a noção de verdade na sociedade. Segundo Brígido (2013, p.69), caracterizando a economia política da

verdade em nossa sociedade, podemos afirmar que a verdade é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que a produzem, sendo um objeto de uma grande difusão que tem a missão de espalhá-la.

Nesse contexto, quanto ao conhecimento da verdade:

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele, graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2004, p.12).

Foucault (2002, p.161) propõe, então, uma concepção não jurídica do poder, de forma que não olhemos para o poder apenas do ponto de vista da lei, da repressão, da negatividade. Seria até um erro, segundo Foucault, caracterizar o poder como negativo, repressivo, ou que castiga, que impõe limites. Veja o que ele diz em *Vigiar e Punir*: “Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ‘ele exclui’, ele ‘reprime’ ele ‘recalca’, ele ‘censura’, ele ‘abstrai’, ele ‘mascara’, ele ‘esconde’”.

Enfim, o saber e o poder se completam, este último explica como o saber é produzido. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 2002, p.161).

Traduz-se, com isso, que para Foucault as relações de poder não são negativas justamente porque elas geram saberes novos, elas produzem, elas deslocam, mexem, provocam. Todos os indivíduos participam dessas relações. Nessa genealogia, todos produzem saber a partir das relações de poder (BRÍGIDO, 2013, p.72).

Nessa toada, é pertinente pensarmos os diferentes tipos de poder, estabelecidos por Weber (1971 apud Tardif, 2014, p.139):

O poder do puro constrangimento e o poder legítimo, o qual se apoia em diferentes tipos de autoridade: a) autoridade tradicional (baseada na tradição, nas convenções etc.); b) a autoridade carismática (baseada nas qualidades do líder e do chefe); e c) a autoridade racional-legal (baseada em normas impessoais, um sistema de direito, uma deontologia, incorporados na organização burocrática).

Entretanto, cabe compreender a relação entre os saberes-poderes e a sua dinâmica, vez que a articulação entre eles pode influenciar ou até constituir os indivíduos, promovendo o avanço científico no campo da pesquisa em ciência jurídica. Na elucidação dos saberes existentes, é preciso olhar e descobrir que eles têm uma raiz, uma origem, uma criação, ou seja, todas as sociedades, todas as culturas, todas as classes, nenhuma é livre das relações de poder, porque em todas elas existem as relações de saber.

Por fim, a partir de uma ideia de promover um despertar para a pesquisa no campo jurídico, a essência dos saberes-poderes não se concentra em estudar um caso ou de impor limites, mas sim de aprofundar a pesquisa no cerne das mazelas dos indivíduos. Dessa forma, conseqüentemente, eles serão atores da emancipação e da sua inclusão na sociedade a partir dos seus direitos, pois o produto da pesquisa será a realidade revelada através dos conhecimentos dos indivíduos envolvidos, e a verdade dos conhecimentos produzidos por eles a partir da pesquisa.

Nesse sentido, acredita-se que a pesquisa no âmbito do ensino superior produz conhecimento e se posta no centro do desenvolvimento humano, cultivando indivíduos mais conscientes, críticos, reconstrutivos e humanizadores de cidadania, propiciando a intervenção por meio da inovação e da ética na sociedade e na economia (DEMO, 2015, p.73).

No que tange à emancipação humana, ela constitui a finalidade de um processo de libertação, que ocorre por meio da educação, esta entendida como um fenômeno social, que busca a liberdade humana construída a partir das relações da humanidade e de sua história. Esse processo de libertação ocorre quando as possibilidades se ampliam, tendo sido libertadas dos limites que as impediam de alcançar a plena humanização (PIMENTA, 2012).

Essa concepção libertadora da educação considera que a educação bancária é contraditória, focada na entrega e doação do saber, porém sem propiciar o engajamento professor-aluno. Sendo assim, “partindo da premissa que os homens são seres da busca e sua vocação ontológica é humanizar-se, a luta deve ser orientada pela libertação de um sistema opressor de “depósitos” de conteúdo” (FREIRE, 2019a, p.86).

Acerca da libertação do ser por meio de uma educação emancipatória, Demo (2015, p.73) ressalta que a “intervenção inovadora e ética promove modos alternativos de vida, a solidariedade, os direitos humanos e a democracia, formando sujeitos capazes, críticos e criativos, democraticamente organizados, aptos a superarem a condição de massa de manobra ou de objetos”.

Desta maneira, no que diz respeito à pesquisa, reforça Freire (2019b, p.31) que “pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Pesquisar “implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando, cuja ‘promoção’ da ingenuidade não se faz automaticamente”.

Ademais, a escola está no campo de luta e o trabalho educativo é um instrumento de luta porque é essencialmente político, sendo considerado como caminho para as transformações históricas e humanas, permitindo a emancipação humana com a consequente libertação (PIMENTA, 2012).

Em suma, o saber trabalhado para promover o empoderamento do indivíduo considera que o ensino se dá por meio de uma formação social, com uma atenção holística ao mundo do ser, e não somente às disciplinas que devem ser ministradas de forma técnica e objetiva. Logo, o sentido geral que se pretende instaurar é um ensino que inclua a diversidade de saberes e de indivíduos para promover a emancipação humana, pois quando se reflete acerca de determinado problema e engaja forças para solucioná-lo com foco nas pessoas, o resultado é a libertação humana de uma mazela, que talvez soe como utopia no ensino, mas é o nosso propósito nessa pesquisa.

Dessa maneira, a seguir abordaremos sobre a pesquisa, eixo essencial para um ensino considerado de qualidade, e que sofre diversas críticas quando o tema é Ensino Jurídico. Com o intuito de investigar a possibilidade de aplicação do *Design Thinking* no Ensino Jurídico, vislumbra-se que tal abordagem contribuiria para o fomento da pesquisa, vez que instiga os alunos a desejarem o conhecimento e permite a interação entre eles em busca de soluções.

1.1 PESQUISA NO ENSINO

Trabalhar as práticas educativas de forma diferenciada requer atividades que envolvam os educandos e despertem o seu interesse pela prática. Dessa forma, acredita-se ideal que os processos de ensino e de aprendizagem ocorram também por meio da pesquisa, a fim de se formar cidadãos críticos e reflexivos, pois suas percepções estarão fundamentadas em conhecimento científico e nos resultados da pesquisa, assim como, formar professores pesquisadores, que terão nas suas práticas a pesquisa como cotidiano e instrumento para ensinar.

Nesse sentido, Demo (2015, p.1) destaca que, do ponto de vista metodológico, educar pela pesquisa é um desafio, e, do ponto de vista da inovação, trata-se de um conhecimento crítico e criativo. De tal forma que, imaginariamente, implanta-se o espírito da pesquisa em todo o percurso, da educação infantil até a pós-graduação.

Para Freire (2019b, p.30), “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo”.

Essa formação pela pesquisa requer que o professor maneje a pesquisa como princípio científico e educativo na sua prática cotidiana, e que o processo de pesquisa ocorra em parceria com o aluno, pois este deixa de ser o objeto de ensino, para tornar-se parceiro de trabalho, relação esta em que ambos os sujeitos participam ativamente (DEMO, 2011).

Há a necessidade de desmistificar o conceito de pesquisa, para que ela ultrapasse os muros da academia. Nesse ínterim, nos fala Demo (2011, p.11):

O processo de pesquisa está quase sempre cercado de ritos especiais, cujo acesso é reservado a poucos iluminados. Fazem parte desses ritos especiais certa trajetória acadêmica, domínio de sofisticadas técnicas, sobretudo de manejo estatístico e informático, mas principalmente o destaque privilegiado no espaço acadêmico: enquanto alguns somente pesquisam, a maioria dá aulas, atende alunos, administra.

Quando pensamos a pesquisa no campo da Ciência Jurídica, fazemos alusão aos repertórios extremamente teóricos, e claramente pesquisar significa se valer de conteúdos e escrita, que normalmente carecem de análises metodológicas dos dados, dando a sensação de que o ato de pesquisar se confunde com informar. A respeito disso, reflete Demo (2011, p.12):

Em meio às ciências sociais muito teorizantes, fazem bem exigências específicas de tratamento empírico da realidade, tornando-se como aceitável aquilo que tem comprovação factual. É comum, por exemplo, entre educadores, a ignorância em termos de manuseio de dados e finanças, imaginando-se que a “dialética” compensa facilmente tais lacunas. Ledo engano. Uma coisa não substitui a outra.

Ainda em relação à mistificação do conceito de pesquisa, há a crítica contundente quanto à separação artificial entre ensino e pesquisa, em que alguns apenas ensinam e outros só pesquisam. Acerca dessa realidade, dispõe Demo (2011, p.12):

Tomada como marca definitiva da nossa realidade educativa e científica, muitos estão dispostos a aceitar universidades que apenas ensinam, como é o caso típico de instituições noturnas, nas quais os alunos comparecem somente para aprender e passar, e os professores, quase todos biscateiros de tempo parcial, somente dão aula. [...] No oposto está a soberba do pesquisador exclusivo, que já considera ensino como atividade menor. Esta dicotomia evolui facilmente para a cisão entre teoria e prática: o pesquisador descobre,

pensa, sistematiza, conhece. Cabe a outra figura, sobretudo, a “decisores”, assumir a intervenção na realidade.

É importante ressaltar os conceitos primordiais para o desenvolvimento de uma investigação: pesquisa e pesquisador.

Como atividade humana e social,

[...] a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.3).

Sendo assim, a realidade pode ser vista e interpretada de diversas formas, não existindo uma única possibilidade de verdade. Considerando que a mente humana é seletiva, pessoas diferentes apresentam percepções distintas do mesmo objeto, logo, há que se ressaltar que esta investigação contém o “olhar”, conforme as nuances percebidas por estas pesquisadoras, que, conforme suas interpretações, desenvolveram a pesquisa.

De acordo com Lüdke e André (1986 apud Dias, 2018, p.16), os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos dos pesquisadores, também não os analisamos desprovidos de nossos valores e princípios. Dessa forma os autores complementam que, a partir da interrogação que é feita aos dados, considerando todos os estudos e saberes relacionados, constrói-se uma investigação singular a respeito daquilo que se propõe analisar.

É importante destacar que cabe ao pesquisador balizar os dados que já se tem com os dados que surgirão com a pesquisa. Logo, tal influência garante que a distinção entre pesquisa e pesquisador não ocorre, pois é pelo esforço do pesquisador que a investigação se desenvolve e apresenta suas particularidades.

Para tanto, é essencial considerar tal afirmação:

Sentimos que na base das tendências atuais da pesquisa em educação se encontra uma legítima e finalmente dominante preocupação com os problemas de ensino. Aí se situam as raízes dos problemas, que repercutem certamente em todos os outros aspectos da educação em nosso país. É aí que a pesquisa deve atacar mais frontalmente, procurando prestar a contribuição que sempre deveu à educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.8).

No tocante ao ensino superior, Demo (2015, p.71) destaca que existem dois “disparates típicos: a) na sala de aula, reduz-se educação a ensino; b) na pesquisa, não se inclui a face educativa”.

Fatos que promovem uma educação que transparece uma aula reprodutiva, a prova colada, a avaliação pela restituição e um tempo letivo dedicado a aulas e provas, produzindo marcas de mero treinamento e domesticação, não evidenciando o compromisso formativo com a competência do saber pensar, do aprender a aprender e do intervir de modo inovador e ético (DEMO, 2015, p.71).

Nesse sentido, o Ensino Jurídico apresenta um aspecto marcante, vez que muitos alunos se formam no curso de Direito sem ao menos ter tido algum contato com a pesquisa. Tal constatação exprime a ausência de qualificação docente e a desvalorização da profissão, o que repercute diretamente na não realização de pesquisas e pouco contribui para uma formação crítica, que é o desejado (RODRIGUES, 2000).

Tanto Rodrigues (2005), como Bittar (2006), defendem o fomento à pesquisa nos cursos de Direito, por considerarem que ela promoveria a formação de cidadãos autônomos intelectualmente e capazes de pensar por si.

Dessa forma, esperamos por meio desta pesquisa contribuir com o Ensino Jurídico, que é o tema geral que nos propusemos discutir. Em razão disso, foram expostos ao longo desta dissertação vários elementos que nortearam nossas decisões e contribuíram com a evidenciação de algumas conclusões, além, evidentemente, de nos conduzirem a compreensões que permitiram expor as considerações que foram encontradas até o presente momento.

Sendo assim, é necessária a discussão acerca da visão crítico-reflexiva e inclusiva no Ensino Jurídico no Brasil, já que é o resultado que se espera da formação em um curso de Direito.

1.2 VISÃO CRÍTICO-REFLEXIVA E INCLUSIVA DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

A ausência de um programa de formação docente focado na realidade brasileira e a massificação do ensino deu ensejo à dúvida se o Ensino Jurídico no Brasil tem sido realmente um “ensino superior”. Partindo dessa premissa, ressalte-se que seja interessante a pluralidade metodológica a fim de atender diversos grupos de aprendizes, sem excluir as metodologias tradicionais, mas complementando-as com novas formas de ensinar que atendam a sociedade globalizada.

Premente é que o Ensino Jurídico na sociedade atual não deve se manter restrita aos direitos positivados e manuais, mas proporcionar reflexões sistematizadas aos estudantes, inclusive, sobre o sentido da vida, pois o propósito de uma educação jurídica de qualidade tem um propósito que vai além de formar para o mercado de trabalho, visa também uma formação ética, humanizada, e que preserve a sabedoria do passado para que se faça sentido uma vida no direito, e não apenas o direito como prática profissional (MACEDO JÚNIOR, 2014, p.80).

Tal modelo normativo e tecnicista de transmissão do saber jurídico, com objetivos meramente profissionalizantes, de ensinar o exercício das profissões jurídicas, representa uma causa estrutural de rebaixamento do nível científico do Ensino Jurídico no país, marca do positivismo, em que a concepção de ciência jurídica está confinada dentro de limites dogmáticos (MACHADO, 2009).

Ressalte-se que, nesta pesquisa, o positivismo a que nos referimos é o positivismo jurídico compreendido pelo jurista e filósofo Hans Kelsen (1991), em que se vislumbra o método de estudar o direito de forma a reduzir os juristas ao texto da lei, não considerando os valores que estão além do texto legal, concebendo o direito a partir de uma teoria pura que dá origem ao normativismo.

É evidente que esse modelo de transmissão de conhecimento jurídico não contempla a interdisciplinaridade, tampouco valoriza a comunicação entre o contexto jurídico e o contexto sócio-histórico, a fim de proporcionar a reflexão acerca das ideologias, sejam elas as representativas de isonomia de poder ou as propostas pela vontade geral, representando o bem comum e os fins sociais (AGUILLAR, 1996).

Quando propomos abordagens dinâmicas e reflexivas, a fim de promover um Ensino Jurídico crítico, propomos romper com uma prática apegada somente ao positivismo legalista, ou seja, ampliamos os fundamentos para a garantia dos direitos. Neste sentido, Karl Larenz (1997, p. 599) dispõe sobre o tema, conforme segue:

Trata-se de um desenvolvimento do Direito superador da lei de acordo com um princípio ético-jurídico, sempre que um tal princípio, ou também um novo âmbito de aplicação de tal princípio, é conhecido pela primeira vez e expresso de modo convincente. O motivo para isso constitui-o, as mais das vezes, um caso, ou uma série de casos de igual teor, que não pode ser solucionado de um modo que satisfaça a sensibilidade jurídica com os meios da interpretação da lei e de um desenvolvimento do Direito imanente à lei.

Um ensino crítico é aquele que viabiliza uma nova visão de mundo a partir da liberdade para a conquista do conhecimento, rompendo as correntes da ignorância e superando as sombras, a fim de buscar a verdade e formular questionamentos acerca dela. Uma formação

crítica é representada por um ensino que proporcione uma interação professor/aluno, uma tomada de consciência no mundo, capaz de quebrar os grilhões de cada aluno e levá-los à luz, a fim de transformar o Ensino Jurídico (ADAID; MENDONÇA, 2018).

Na mesma linha, há que se acrescentar o problema do formalismo, em que o jurista se apega às fórmulas legais, que são estáticas, desconsiderando que a realidade social é dinâmica, ou seja, um Ensino Jurídico efetivo deve transcender o texto da norma, o que seria permeado por uma formação humanística, que também deixa a desejar no curso de Direito (FARIA, 1987).

Com base nessa discussão, outro ponto-chave considerado para essa formação crítico-reflexiva é a interdisciplinaridade. A proposta é trabalhar de maneira efetiva os diversos ramos do Direito, visto que são partes de um mesmo conhecimento, ao contrário do que ainda é praticado, um ensino dicotômico e conflitante, que não integra a diversidade de conhecimentos necessários para uma formação de qualidade (FARIA, 1987).

A partir dessas transformações paradigmáticas, a norma deixa de ser analisada sob o enfoque formalista, para ser concebida como um instrumento destinado a conhecer as situações concretas, para, daí sim, promover a cidadania, a inclusão e a transformação social.

Discorrendo sobre a reformulação do Ensino Jurídico brasileiro, Faria (2002, p.26), discorre nos seguintes moldes:

[...] com a superação da cultura técnico-profissionalizante sustentada em rígidos limites formalistas de uma estrutura curricular excessivamente dogmática e a conseqüente introdução de um conhecimento crítico, reflexivo, multidisciplinar e sensível à função social do direito e à dinâmica da realidade social, o que influenciaria, inexoravelmente, a cultura jurídica brasileira; a forma de compreender e perceber o direito em sua pluralidade de manifestações e complexidade; a sociedade; as diferenças; as igualdades; os conflitos; os abismos sociais e os demais aspectos relacionados à vivência do homem em sociedade.

Para Verbicaro (2017, p.10),

À luz dessas transformações paradigmáticas no Ensino Jurídico brasileiro, os juristas, entre eles os juízes, passam a receber uma formação capaz de compreender o papel e a importância da função social do direito, de seu caráter inclusivo e transformador do *status quo*. Nesse contexto, o Poder Judiciário torna-se mais apto (ou ao menos passa a ter maiores condições) a igualar, a promover, a incluir, a transformar a realidade social à luz das diretrizes constitucionalmente traçadas.

O ponto de partida para a pesquisa são reflexões que se referem à decisão ontológica do pesquisador ao pretender adquirir novos conhecimentos.

Na lição de Fachin, a falta de pesquisa científica “corresponde à ausência de exploração e de investigação sistematizada, uma porta fechada ao descobrir e interpretar os fatos que estão inseridos em uma determinada realidade” (FACHIN, 2001, p.16).

Contudo, modificações para se chegar a uma conjuntura desenvolvida para a pesquisa, precisam ocorrer na sala de aula, de forma que ela seja recontextualizada como lugar aberto ao diálogo, à crítica e ao questionamento, na formação discente e na prática da pesquisa.

A sala de aula é um “lugar onde o aluno aprende a ver o mundo, busca algo novo, se relaciona com pessoas, objetos e símbolos, tem acesso à cultura formal, aos conhecimentos de conteúdos necessários às atividades profissionais” (ENRICONE, 2005, p.26).

A pesquisa possibilita uma melhor organização da prática docente, no entanto, para que seja transmitido o entusiasmo para a pesquisa, o docente também precisa adotar a postura de pesquisador, ou seja, questionador, aquela figura que questiona para descobrir e criar. No entanto, esta postura só se configura quando o docente é imerso no mundo da pesquisa.

Neste viés, segue os ensinamentos de Enricone (2007, p.16):

Por ter um enfoque problematizador de temas e atividades, a pesquisa ajuda a romper o pragmatismo do Ensino Jurídico e a superar a distância do Direito à realidade social, política e moral. A importância da pesquisa para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do Ensino Jurídico revela-se de vários modos, sempre procurando aproximá-lo da realidade. Ainda que a prática forense possa instar para o conhecimento da aplicação concreta do Direito, seminários, visitas técnicas orientadas, entrevistas, pesquisas, aulas práticas podem propiciar uma formação mais qualificada, reconhecendo-se que somente a pesquisa não resolverá a problemática do Ensino Jurídico.

A pesquisa impacta diretamente a formação docente, seja na sua formação metodológica, seja nos processos avaliativos, portanto, pesquisar é uma imposição para melhor ensinar. O professor pesquisador promove a transformação social, seu envolvimento com a pesquisa ajuda a conhecer a realidade e a ter um posicionamento crítico em relação ao seu fazer e às condições para o exercício da profissão.

A pesquisa não será apenas o resultado do trabalho docente, mas deve ser também um fator de aprimoramento constante do educador, mantendo-o atualizado, desenvolvendo métodos de incentivo aos alunos, os quais, constatando a atuação de seus docentes, podem refletir sobre a insuficiência de seus conhecimentos. Dessa forma, a pesquisa propicia aos alunos a noção de que sua formação exige atualização.

A pesquisa deve funcionar como instrumento da relação ensino/aprendizagem. Ela é indissociável do ensino, e esta “indissociabilidade conduzirá ao desenvolvimento constante do raciocínio jurídico e à reflexão crítica” (BALZAN, 2000, p.115).

Assim, percebe-se que os cursos de Direito prestigiam o conteúdo objetivo, deixando de aproveitar o ambiente acadêmico, que é profícuo para a produção de conhecimento, sem valorizar e estimular o potencial crítico-reflexivo dos alunos envolvidos. Pois, é questionável se esse “poder”, gerado pelo Ensino Jurídico, está produzindo saber, ou apenas reproduzindo informações legais.

Logo, o procedimento metodológico adequado à pesquisa propicia a excelência no ensino, de modo a formar cidadãos crítico-reflexivos, que se utilizam da pesquisa jurídica para fomentar a inclusão, para reduzir as desigualdades sociais e, principalmente, para formar seus conhecimentos pautados na verdade que foi anteriormente filtrada e comprovada pela pesquisa, refletindo positivamente seus conhecimentos na sociedade.

O Brasil carece de pesquisas científicas no campo da Ciência Jurídica e este fato já vem sendo amplamente discutido no meio acadêmico, no entanto, existem barreiras a serem dirimidas, tanto históricas, em que o Ensino Jurídico servia a uma função política, como as hodiernas, a mercantilização do ensino, pois ambas imperam no cenário brasileiro que apenas atende aos anseios de uma minoria detentora do poder, em derrocada a uma sociedade pobre de cidadãos crítico-reflexivos.

Percebe-se que os cursos de Direito prestigiam exclusivamente o conteúdo objetivo, sem qualquer valoração do senso e análise críticos, dados estes que vão de encontro com a possibilidade crítico-reflexiva que pode ser gerada no ambiente acadêmico, uma vez que entendemos a academia como um dos mais profícuos espaços para a produção do conhecimento jurídico como ciência.

Dessa maneira, considerando que o conhecimento não é dado ou posto, mas construído, parte-se dos estudos de Bachelard (1996, p.17), em que se sugerem os seguintes questionamentos: “Como o dogmatismo do Ensino Jurídico pode produzir obstáculos epistemológicos para o conhecimento jurídico e sua construção, e como esses obstáculos podem influenciar a formação dos juristas?”

Freire (2019b, p.39) pregava que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador”. Destacando a relevância do trabalho conjunto entre professor e aluno e a reflexão em relação a essa prática que produzirá saber.

Quanto à possibilidade inclusiva, devemos nos pautar em reflexões atinentes à função social do ensino e qual o valor que a ele é atribuído. Quanto aos processos de ensinar e aprender, destacamos as observações de Zabala (1998, p.27), conforme segue:

[...] a função fundamental que a sociedade atribuiu à educação tem sido a de *selecionar* os melhores em relação à sua capacidade para seguir uma carreira universitária ou para obter qualquer outro título de prestígio reconhecido. [...] Por acaso o papel da escola deve ser exclusivamente seletivo e propedêutico? O que pretendemos que nossos alunos consigam? (grifo do autor)

Depreende-se que o ensino prioriza as capacidades cognitivas, correspondendo à aprendizagem das disciplinas ou matérias tradicionais, em detrimento da formação integral e da inserção social. A questão é que se educar é sinônimo de formar, os cidadãos alvo dessa formação encontram-se na diversidade, não estando retidos em compartimentos, se formam também pela capacidade de interagir e vivenciar experiências, que estão diretamente relacionadas à capacidade cognitiva do ser (ZABALA, 1998, p.28).

Percebe-se, então, que a função social de ser educador está permeada pela ação de dar conta da complexidade do ato de ensinar somado às questões sociológicas e ideológicas, com a certeza plena de que toda prática incide na formação dos alunos, desde a exposição de conteúdos à utilização de materiais em sala de aula, pois compõem as experiências educativas (ZABALA, 1998, p.30).

Por conseguinte, ressalte-se que a atividade do professor é o ensinar, no entanto, diante das perspectivas anteriormente explanadas, as transformações só se efetivarão no momento em que o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, incluindo o seu desenvolvimento (PIMENTA, 2012).

A temática concernente à inclusão é evidenciada por Freire (2019a), na obra *Pedagogia do Oprimido*, quando ele destaca a interação entre educador e educando, ressaltando-os como sujeitos do processo, logo, incluindo o educando no resultado da educação, não permitindo que ele seja apenas mero espectador, vejamos:

Educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento.

Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes (FREIRE, 2019a, p.77).

Considerando que o propósito dessa pesquisa é trabalhar a partir de uma abordagem problematizadora, que promova a reflexão acerca dos temas explorados, consideramos os

ensinamentos de Freire (2019a, p.96) quando ele destaca que não é possível uma educação problematizadora sem a superação da educação bancária e da contradição entre educador e educando, propondo uma educação dialógica, em que os educandos são chamados a conhecer os conteúdos e não apenas a memorizá-los, e que ambos, educador e educando, exerçam a reflexão crítica, a fim de se chegar a uma educação libertadora, contrariando a prática da dominação.

No tocante à educação dialógica, que promove uma educação inclusiva, requer humildade, em que o ato de ensinar não poderá ser arrogante, pois estará configurado como o encontro dos homens, que deverá ocorrer sem julgamentos, apenas com a intenção de propagar o saber, com fé nos homens, em sua vocação e no poder de criar e recriar, construindo a possibilidade de transformar a realidade a partir de uma relação horizontal, livre e sem opressão (FREIRE, 2019a).

Um fator que temos que considerar, que torna o Ensino Jurídico ainda mais engessado, é o positivismo científico e jurídico tradicionalmente empregado nos cursos de Direito e valiosamente reconhecido pela sociedade, por considerar que a seriedade e formalidade nos processos educativos garantem uma qualidade excepcional, desconsiderando a participação ativa do aluno. E este é o ponto que discordamos, pois há a possibilidade de se manter a qualidade no ensino, prezando por técnicas sérias e inclusivas ao mesmo tempo, que não se desapegue dos aspectos formais, mas que sejam atividades criativas, inventivas e que levem a soluções reais e que atendam a sociedade conforme suas carências reais, e não as carências imaginárias e desconexas da realidade, como muitas vezes acontece.

Nesse ínterim, Bittar (2006, p.17) enfatiza:

O Ensino Jurídico mercadorizado, tornado objeto de fetiche consumista, ou como forma de ascensão social rápida, se converteu em um ensino forjado a partir das exigências da heteronomia de mercado. Por isso, sua função preparatória (formativa) se minimiza em uma função instrutória (deformativa). Faculdades de Direito se tornam, não raro, fábricas de adestramento. No lugar da preparação para a emancipação, pratica-se adestramento (que se faz com ratos de laboratório por condicionamento) aos imperativos do mercado, às exigências imediatistas.

O Ensino Jurídico vive uma crise da ideologia positivista, em que as disciplinas ensinadas não formam indivíduos autônomos, mas produzem um esvaziamento de ideais de vida, a formação de mentalidades de aceitação, gerando conformismo e sentimento de opressão diante do encapsulamento da vontade de libertação, além do aniquilamento do pensar (BITTAR, 2006).

O positivismo jurídico firmado no dogmatismo, como está posto no Ensino Jurídico, aquele que persegue uma verdade absoluta, representa um entrave ao desenvolvimento da pesquisa científica no campo jurídico, porque, não bastasse sua característica conteudista, ele apresenta-se intrincado com outros dissabores arraigados aos cursos de Direito, como os modelos mecanicistas e legalistas e as metodologias didáticas clássicas, que não correspondem ao enfoque inclusivo, tampouco valorizam o aprender a estudar, o raciocinar e expor suas ideias.

No entanto, a ideia aqui não é de excluir o conteúdo, a autoridade, a disciplina, mas sim prezar pela intranquilidade filosófica, que reforça a ideia socrática de que nada sabemos; para tanto, não devemos nos reduzir ao niilismo, podendo criticar racionalmente as teorias (POPPER, 1978).

Consoante os ensinamentos de Comte (1978), o positivismo também preconiza o caráter contínuo e acumulativo do conhecimento científico, pois o que se adquire por meio do estado positivo não mais volta atrás – o que acontece com a evolução do homem e das sociedades é o crescimento contínuo do conhecimento por meio de novas experiências e observações. No entanto, esse dogmatismo positivista criou meros repetidores de normas e não pensadores que poderiam utilizar do seu conhecimento para a construção de uma sociedade mais justa. Sendo assim, o dogmatismo e o legalismo que definem as escolas de Direito acabam por retardar as pesquisas jurídicas.

Para Bittar (2006, p.18), “Se é realidade hoje que Faculdades de Direito não formam juristas, propriamente ditos, pode-se ir mais longe para se dizer que Faculdades de Direito sequer chegam a formar operadores do direito, mas produzem em escala quase fabril quantidades enormes de operários do sistema”.

Como explica Bobbio (1995, p.135), “o positivismo jurídico nasce do esforço de transformar o estudo do direito numa verdadeira e adequada ciência que tivesse as mesmas características das ciências físico-matemáticas, naturais e sociais”.

Em verdade, os pensadores positivistas entendem que o direito positivo se contrapõe ao direito natural, e que a codificação do direito se relaciona diretamente ao Positivismo Jurídico, uma vez que esta corrente reduz todo conhecimento científico do Direito à norma.

O retrato social do Ensino Jurídico no Brasil evidencia uma crise epistemológica. A epistemologia que tomamos como base é aquela desenvolvida nos estudos de Bachelard (1996) e sua teoria dos obstáculos epistemológicos para explicar a formação do espírito científico. Nessa teoria, Bachelard identifica que o progresso da ciência precisa da colocação de obstáculos para a formação do conhecimento, que seriam intrínsecos ao próprio ato de conhecer a ciência.

Bachelard (1996, p.17) explicita o que são os obstáculos epistemológicos, a partir da sua necessidade para a construção do pensamento científico, principalmente porque a construção do novo requer a destruição do velho.

Nesse ínterim, a presente pesquisa propõe trabalhar uma abordagem de ensino que promova a criticidade, a reflexão acerca dos conteúdos trabalhados e a inclusão dos indivíduos, ou seja, que provoque a transformação de uma realidade a partir da emancipação dos indivíduos, inclusive dos professores, que estes também reflitam a sua prática e se encontrem diante da identidade docente a partir de sua prática.

Considerando o fim de se propor um Ensino Jurídico próximo do ideal, com o objetivo de formar cidadãos crítico-reflexivos, o foco não deve ser abolir a dogmática-positivista, mas também não se reduzir a ela. Todavia, nesse cenário a compreensão do direito pressupõe o conhecimento da norma, no entanto, a sua aplicação vai além, pois ela pressupõe um conhecimento crítico, reflexivo e multidisciplinar, que interage com a realidade social. Esses aspectos dinâmicos caracterizam o perfil problematizador do pesquisador em Ciência Jurídica, que deve ser uma das repercussões da pesquisa na formação do acadêmico e do educador do Direito que será tratado a seguir.

1.3 SABERES DOCENTES

Ao pensarmos nos saberes docentes necessários à prática de um ensino humanizado e que reflita na inclusão social, nos remetemos àquelas práticas que ultrapassam a noção de conhecimentos teóricos e técnicos, para perpassarmos ao saber-fazer e às competências e habilidades que os professores mobilizam cotidianamente, não apenas nas salas de aula e nas escolas, mas também fora delas, na comunidade escolar, no entorno da escola, realizando concretamente as diversas tarefas.

Segundo Tardif (2014), a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, assim como deve estar articulada entre os aspectos sociais e individuais, garantindo a legitimação e orientação de sua utilização.

O tema saberes, logo nos remete ao “saber-ensinar”, à maneira de ensinar. No entanto, nos valem da reflexão que esse saber se trata de uma construção social, considerando que ele pode ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, ou seja, tem natureza social, em que o resultado parte do ser e do agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, refletem no trabalho que é servido pelo saber, saber esse plural e temporal, considerado pelo contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional (TARDIF, 2014, p.14).

Sendo assim, partindo do princípio de que o saber está ligado aos poderes e regras que mobilizam os atores sociais na interação concreta, não há mais que se falar em um magistério dominado apenas pelos conhecimentos disciplinares, mas, sim, há que se considerar os conhecimentos produzidos pela realidade social dos professores e que estabeleçam uma conexão com sua ação profissional, o que também chamamos de “saberes sociais”, aqueles que realmente farão sentido ao serem ensinados e ao serem aprendidos.

Pensando assim, partindo da premissa que o trabalho docente dependerá, em sua forma e conteúdo, do desempenho dos educandos, nos valeremos da concepção de Charlot (2013, p.158), em que “só aprende quem tem uma atividade intelectual, mas, para ter uma atividade intelectual, o aprendiz tem de encontrar um sentido para isso”. Aí, o autor lança as seguintes questões: “– Como despertar no aluno o desejo interno de aprender? O que torna uma aula interessante”?

Em resposta, há que se ponderar que a educação é um triplo processo: de humanização, de socialização e de subjetivação, em que são valorizadas as questões pedagógicas e epistemológicas, as questões sociológicas e as questões antropológicas. Logo, a relação com o saber é pensada pelo autor como causa e consequência, visto que quem aprende é o eu epistêmico, a Razão, o eu pensante, e o que caracteriza esse eu é sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo e, portanto, com o saber e com o aprender. O homem não é dado, ele é construído, enquanto espécie humana, como membro de uma sociedade e de uma cultura, e enquanto sujeito de uma história singular. Então, o aprender é uma prática complexa, analisada e condicionada sob várias vertentes que cercam o indivíduo (CHARLOT, 2013).

Para complementar, de acordo com Charlot (2000 apud Dias, 2018, p.23), a relação com o saber é o conjunto das relações que um indivíduo estabelece com “o aprender” e o saber.

Tardif (2014, p.33) apresenta a definição de saber docente e a sua pluralidade, considerando a existência de vários saberes provenientes de diferentes fontes, como os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.”

Mas, antes de descrevermos os saberes docentes, por meio dessas leituras, e já explorando os saberes que delimitam o trabalho do professor, impossível é não discorrer sobre a formação docente, considerando que ela está intimamente ligada ao trabalho que será desenvolvido pelos professores ao longo de suas jornadas, visto que é necessária uma coerência entre a prática e a formação daqueles que irão formar os indivíduos.

A reflexão paira quanto à profissionalidade e a identidade profissional do professor, pois

esses institutos é que denotarão se a valorização dos saberes docentes está resultando no desenvolvimento de um trabalho com propósito claro e definido, ou se restou apenas a teoria.

Dessa forma, a respeito da formação de professores, Nóvoa (1995, p. 12) afirma que:

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importante. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente.

Perceptível é que a formação docente se trata de um investimento pessoal no desenvolvimento profissional dos professores, que estimula o pensamento nas perspectivas crítico-reflexiva e autônomas, implicando um trabalho livre e criativo, que reflete na construção da identidade profissional do professor (NÓVOA, 1995).

Quanto aos saberes docentes, Tardif (2014) aborda da seguinte maneira:

– Os saberes disciplinares são incorporados pela prática docente por meio dos saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária, que integram a formação dos professores por meio de diversas disciplinas, correspondendo aos diversos campos do conhecimento. Esses saberes, como, matemática, história, literatura etc., emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes;

– Os saberes curriculares, “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2014, p.38). Eles são apresentados como programas escolares que os professores deverão aplicar no seu trabalho;

– Os saberes experienciais compõem “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrina ou teorias” (TARDIF, 2014, p.39). São saberes específicos, desenvolvidos pelos próprios professores, baseados em seu trabalho cotidiano, que brotam e são validados pela experiência.

Se incorporam ao saber-fazer e ao saber-ser, são chamados de saberes práticos e constituem a cultura docente em ação;

– Os saberes da formação profissional, podemos descrever o conjunto de saberes que a encerra, os saberes da formação profissional, aqueles oriundos das ciências da educação e da ideologia pedagógica, que são transmitidos pelas instituições de formação de professores.

O conhecimento dos saberes docentes constitui a prática docente do professor ideal, que a mobilizará no exercício de seu trabalho com os alunos, inclusive, com o intuito de produzir novos saberes.

Tardif (2014, p.43) reitera a relação entre saber e formação, conhecimento e educação, em que “a apropriação e a posse do saber garantam sua virtude pedagógica e sua ‘ensinabilidade’. [...] Nenhum saber é por si mesmo formador. Saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar”.

No tocante ao saber ensinar, seus fundamentos não se reduzem ao sistema cognitivo, mas está atrelado aos campos existenciais, sociais e pragmáticos. Sendo existenciais, o fato de que um professor pensa com a vida, e não apenas com a cabeça, ou seja, a partir de sua história de vida, de um ponto de vista amplo, considerando os aspectos emocionais, afetivos, pessoais e interpessoais, pois se trata de um sujeito existencial (TARDIF, 2014).

Os fundamentos do ensino são sociais porque provêm de diversas fontes sociais e tempos, e são produzidos e legitimados por grupos sociais, de forma que a relação dos professores com seus próprios saberes se trata de uma relação social (TARDIF, 2014).

Por fim, os saberes que servem para a base do ensino são pragmáticos porque servem aos saberes do trabalho e ao trabalhador, no caso, os professores e suas interações no trabalho, suas histórias e carreiras (TARDIF, 2014).

Nesse contexto, é válido abordarmos acerca das gestões de conteúdo, de classe e da aprendizagem, considerando que são pontos essenciais a serem trabalhados desde a preparação para uma oficina de *Design Thinking*, até a sua aplicação, de forma que ela cumpra o seu papel, atingindo não apenas a reflexão do aluno, mas também sua aprendizagem em uma atividade organizada e didaticamente preparada pelo professor ministrante.

A **gestão do conteúdo**, segundo Gauthier *et al.* (2006, p.197), é definida como “o conjunto de operações que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo”. É cumprir o programa certificando-se de que os alunos estão envolvidos na matéria de forma a dominar e gostar dos estudos acerca do respectivo conteúdo. Envolve também todo o planejamento e estratégias para se trabalhar no ambiente educativo, desde a preparação de atividades às avaliações, sempre administrando o conteúdo de forma a promover o interesse do

aluno (GAUTHIER *et al.*, 2006). Vale destacar que nesta pesquisa a gestão de conteúdo corresponde à gestão do segmento P-S da Matriz 3x3 de Arruda e Passos (2015), que diz respeito à gestão das relações do professor com o conteúdo. “Indica as relações que o professor P estabelece com o saber S, como uma disciplina, um conteúdo, um conceito etc., ou seja, representa a *aprendizagem docente*, conforme percebida e/ou praticada pelo próprio professor” (ARRUDA; FILGUEIRAS; PASSOS, 2019, s.p). (grifos dos autores)

A **gestão da classe**, conforme Gauthier *et al.* (2006, p.240), é entendida como “o conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável, tanto ao ensino quanto à aprendizagem”. Está diretamente relacionada à disciplina e às questões comportamentais em sala de aula e a respectiva gestão do professor ao reagir a essas questões. Tal gestão está atrelada ao estabelecimento de regras e procedimentos em sala de aula, para o estabelecimento de rotinas (GAUTHIER *et al.*, 2006). Nesta pesquisa, a gestão de classe corresponde à gestão do segmento P-E da Matriz 3x3 de Arruda e Passos (2015), referente à gestão das relações do professor com o ensino, “indica as relações que o professor P estabelece diretamente com a classe E, ou com um estudante específico, e representa o *ensino* que ele pratica, conforme suas próprias percepções” (ARRUDA; FILGUEIRAS; PASSOS, 2019, s.p). (grifo dos autores)

Na **gestão da aprendizagem**, segundo entendimento de Arruda, Lima e Passos (2011, p.143), “o professor tem de gerir também a sua própria aprendizagem, o seu próprio desenvolvimento profissional”; “a tarefa de *gerir a si mesmo*, sua aprendizagem, sua identidade, seus desejos, seu envolvimento, também deve ser incluída dentre as tarefas que estruturam a ação do professor em sala de aula” (grifos dos autores). Nesta pesquisa, corresponde à gestão do segmento E-S na Matriz 3x3 de Arruda e Passos (2015), consoante à gestão das relações do professor com a aprendizagem. “Indica as relações que a classe E, ou um estudante específico, estabelece com o saber S, como uma disciplina, um conteúdo, um conceito etc., e representa a *aprendizagem discente*, conforme percebida pelo professor” (ARRUDA; FILGUEIRAS; PASSOS, 2019, s.p). (grifos dos autores)

Após esses posicionamentos iniciais a respeito do saber, poder, pesquisa e os saberes docentes, algumas compreensões acerca do Ensino Jurídico no Brasil, pequenas ponderações em relação ao positivismo científico e jurídico, damos continuidade trazendo destaques sobre a fundamentação teórica que nos orientou neste processo investigativo acerca de uma proposta da abordagem *Design Thinking* aplicada ao Ensino Jurídico.

2. DESIGN THINKING APLICADO AO ENSINO JURÍDICO

Neste momento, abordaremos neste capítulo a conexão existente entre educação, tecnologia e direito, para que fique perceptível a interface entre esses institutos; em seguida abordaremos a definição de *Design Thinking*, conforme os pesquisadores que vêm projetando atividades dessa abordagem associada à educação; e, por fim, discorreremos sobre a relação do *Design Thinking* e Educação, partindo da premissa que o aluno deve ser o centro do processo e sua criatividade deve ser valorizada, para que ocorra uma formação crítico-reflexiva desse sujeito, além de apresentarmos suas etapas e sua essência.

Sendo assim, iremos discorrer sobre a abordagem *Design Thinking* e a proposta de aplicá-la ao Ensino Jurídico, como forma de dinamizar as aulas, fomentar a reflexão acerca dos temas, e, principalmente, promover as oficinas de soluções a partir da abordagem, considerando que os problemas são cotidianamente apresentados aos estudantes dos cursos de Direito, mas normalmente eles se valem de soluções prontas para esses problemas, ou melhor, soluções já positivadas.

A intenção nesta pesquisa é demonstrar que existem infinitas possibilidades a partir da criatividade dos estudantes, e que devem ser valorizadas. Ressalte-se que a proposta gira em torno da prática, da aplicação da abordagem, mas a fundamentação e o respaldo para as soluções sempre serão conforme a legislação e dentro daquilo que é possível para o mundo do direito.

Atente-se que o foco dessa investigação está no meio em que se exercitam as práticas, para se chegar aos resultados mais humanizados e inclusivos, que ocorram em prol de uma sociedade mais justa. Em momento algum está se desvalorizando os preceitos legais e desconsiderando as técnicas jurídicas.

Há que se considerar que o curso de Direito é eivado por um tradicionalismo formal que o engessa e que é marcado pelo positivismo. Nessa toada, Freire (2019a, p.80) denominou esse pragmatismo de “educação bancária”, na qual o professor depositaria informação no aluno (o banco). Além de apontar a figura do opressor e do oprimido, no caso, esse ensino positivado, que preza pelo acúmulo de normas, atende apenas aos anseios do opressor, pois o oprimido fica submetido às suas “verdades”.

Nesse sentido:

Ao se reduzir as academias jurídicas à mera leitura e compreensão das leis, dentro dos critérios hermenêuticos apresentados pela própria dogmática, estamos afastando o estudante de Direito do fato social, da realidade concreta, e transportando-o para um “mundo paralelo”, no qual a lei se justifica como um fim em si mesma (BUSSINGUER; SILVA, 2016, p.57).

Tanto os obstáculos epistemológicos como o contexto histórico-cultural, que prezam pelo pragmatismo e legalismo, são consequências do positivismo exacerbado, que servem de empecilhos à formação do espírito científico jurídico, pois as academias não buscam o Direito que está nas ruas para sustentar suas bases e produzir conhecimento científico.

Por um Ensino Jurídico humanizado, entende-se nesta pesquisa um ensino que tenha como ponto de partida os valores humanos, valorize as vivências dos alunos, foque os estudos na mediação dos conflitos e proporcione a criticidade e a reflexão acerca dos casos concretos, ao contrário do que se pratica tradicionalmente em muitas universidades, a redução do Ensino Jurídico ao estudo da letra fria da lei e o preparo para o conflito.

Nesse sentido, “em geral, a forma como se dá o Ensino Jurídico é precária e necessita de uma profunda transformação. Característica marcante desse ensino é a exaltação do formalismo, do legalismo e da técnica, o que distancia os estudantes dos valores humanos e da realidade social” (PINHEIRO, 2006, p.14).

Segundo Holanda (2003, p.20):

Os Modelos implementados tradicionalmente engessam a criatividade. A arrogância do saber instituído priva a ciência jurídica de exercer sua natureza precípua: problematizar o direito, o que é constituído na pluralidade de falas, impedindo o rompimento com a textura promovida pela dominação do discurso oficial.

Tal modelo reflete as práticas do judiciário, conforme discorre Dallari (1996, p.80): “O excesso de apego à legalidade formal pretende, consciente ou inconscientemente, que as pessoas sirvam à lei, invertendo a proposição razoável e lógica, segundo a qual as leis são instrumentos da humanidade e como tais devem basear-se na realidade social e serem conformes a esta”. Razão pela qual, consideramos que existe um abismo entre a teoria ensinada nas universidades de Direito e a prática na realidade, o que exige práticas mais dinâmicas e que coloquem o ser humano como centro do processo.

No entanto, a aplicação de abordagens inovadoras no curso de Direito representa um desafio humanista, que depende da simplificação das leis e que os juristas compreendam e propaguem a consciência de que o direito é de todos (PINHEIRO, 2006, p.21).

Para alcançar esse almejado Ensino Jurídico humanizado, acreditamos que podemos nos valer dos sete saberes necessários à educação do futuro, traçados por Morin (2011), quais sejam os conhecimentos, os princípios do conhecimento pertinente, ou seja, um conhecimento que não mutila o seu objeto, ensinar a identidade humana, enfrentar as incertezas, já que só ensinam

certezas, ensinar a compreensão, inclusive, da condição e da cultura planetárias, e, por fim, a ética do gênero humano, em que se ensina a democracia e seu futuro. Essa é uma proposta humanizada de ensino, que contempla o ser em sua integralidade e não como um objeto compartimentado.

Neste viés, segue o entendimento de Gonsales (2017, p.10), que afirma que “educar para o desenvolvimento do ser humano envolve vários outros aspectos complexos como afetividade, emoção, espiritualidade, ética, convivência, dentre outros”.

Então, temos que trazer à baila os reais propósitos a serem perseguidos pelo Ensino Jurídico, de forma a permitir uma formação humanizada que atenda aos apelos de um mundo globalizado, a fim de formar juristas com excelência. Nessa toada, há que se considerar a necessidade premente de se definir os desafios e as novas habilidades que deverão ser enfrentados por esses profissionais, entre eles, a capacidade de solucionar problemas e pensar e desenhar novos arranjos para compreender novos objetivos econômicos e sociais (MACEDO JÚNIOR, 2014).

Mas, além desses propósitos óbvios, é possível ousar e apresentar a necessidade de ampliar o estudo do direito enquanto objeto moral, e não apenas científico, além do ensino das perspectivas críticas acerca do direito e o treinamento de ativistas sociais com foco na transformação social, considerando que nem todo bacharel em direito será um magistrado, promotor de justiça ou advogado, muitas vezes, exercerão seus conhecimentos como militantes em causas sociais ou atuarão no empresariado em diversos ramos (MACEDO JÚNIOR, 2014).

É perceptível, então, que com o objetivo de solucionar problemas a partir da prototipagem de soluções, o *Design Thinking* é uma abordagem que pode ser aplicada ao Ensino Jurídico, considerando seu caráter multidisciplinar e humanizado, conforme bem destacam os seguintes dizeres de Gonsales (2017, p.10):

O *Design Thinking* (DT) surge como uma possibilidade para a educação olhar para seus desafios – sejam eles de sala de aula, relações interpessoais ou currículo – como uma oportunidade. Por meio de uma ritualização de processos que enfatizam valores bastante conhecidos e apreciados pela educação – empatia, colaboração e experimentação – o DT favorece a criação e a sistematização de metodologias inovadoras diversas.

Sendo assim, é nítido o cabimento da aplicação da abordagem *Design Thinking* ao Ensino Jurídico, com o fim de promover a formação de cidadãos crítico-reflexivos, em que o foco não deve ser abolir a dogmática-positivista, mas, também, não se reduzir a ela. Nesse

sentido, afirma Brown (2010, p.6), que “o *Design Thinking* é um conjunto de princípios que podem ser aplicados por diversas pessoas a uma ampla variedade de problemas”.

Resta-nos evidente que a abordagem *Design Thinking*, quando aplicada à Educação, se ancora num amálgama de saberes, sobretudo nos saberes docentes da formação profissional, pois, ao passo que aborda a prototipagem com o foco no ser humano como centro do processo, se vale da prática de mobilizar os saberes para que os educandos aprendam efetivamente para alcançar os objetivos, no caso as soluções para a problematização e sua consequente aprendizagem sobre o tema estudado.

Nesse diapasão, reafirma-se a viabilidade da aplicação do *Design Thinking* no Ensino Jurídico, conforme os componentes práticos e cognitivos do pensamento jurídico, elencados por Macedo Júnior (2014, p.71), baseados em um documento elaborado pela *American Bar Association*⁴, um grupo de trabalho da seção de ensino e admissão ao exame da Ordem, composto por advogados e estudantes do curso de Direito dos Estados Unidos, intitulado “*MacCrate Report*”. Vejamos:

- 1) capacidade de resolver problemas;
- 2) de análise e raciocínio jurídicos;
- 3) de pesquisa em direito;
- 4) realização de pesquisa sobre fatos;
- 5) comunicação e expressão jurídicas;
- 6) aconselhamento;
- 7) negociação;
- 8) conhecimento do contencioso e de procedimentos de resolução alternativa de conflitos;
- 9) organização do trabalho jurídico; e
- 10) reconhecimento e solução de dilemas éticos.

Todos os componentes apresentados podem ser considerados objetivos não tradicionais adequados a uma educação jurídica de qualidade, para um ensino moderno ou modernizador, acrescentando ainda a criação e reinvenção de novos sentidos para ele mesmo (MACEDO JÚNIOR, 2014).

Tal inovação vai ao encontro dos sentidos da educação jurídica, afirmada por Macedo Júnior (2014, p.72):

Acredito que há um objetivo importante que deve ser incluído e destacado entre os propósitos ou sentidos de uma boa educação jurídica, a saber, a criação e reinvenção de novos sentidos para ela mesma. Ele é também um

⁴ ABA – *American Bar Association*, fundada em 1878 nos Estados Unidos. As atividades da ABA incluem a definição de padrões acadêmicos para as escolas jurídicas e a formulação de um código ético para questões relacionadas ao direito. Disponível em: <http://www.americanbar.org>.

importante desafio imposto pela globalização. O Ensino Jurídico não deve jamais deixar de conferir grande atenção na oferta de um ambiente cultural rico, no qual os alunos possam expandir seus horizontes pessoais sobre o significado de ter uma vida com sentido (*meaningful life*), através de seu treinamento e conhecimento jurídico, seja como um jurista prático, seja como um simples cidadão. Isso significa não apenas o ensino das responsabilidades sociais, políticas e públicas, mas também responsabilidade pessoal que transcenda ser capaz de obter sucesso econômico e profissional. (grifo do autor)

Desse modo, partindo dessa necessidade de um Ensino Jurídico que atenda as particularidades de uma sociedade globalizada, propomos a investigação acerca da viabilidade do *Design Thinking* como uma abordagem de ensino para os cursos de Direito. Para tanto, necessário se faz a discussão acerca da interface entre educação, tecnologia e direito, para que se verifique o quanto juntos eles podem colaborar com a transformação social numa sociedade globalizada.

2.1 O QUE É *DESIGN THINKING*?

Poderia ser traduzido como “*Design do Pensar*” ou “*Pensamento de Design*”, mas, ainda sem tradução para o português, o *Design Thinking* é encarado como uma abordagem, e não como metodologia, visto que algumas de suas etapas podem ser suprimidas ou alterada sua ordem se necessário, não observando uma regra engessada e sim valorizando o foco principal que é chegar em possibilidades de soluções para um determinado problema.

Nesta pesquisa denominaremos o *Design Thinking* como uma abordagem de ensino, a fim de propiciar experiências que proporcionem boas práticas, no nosso caso, boas práticas educativas, sempre com o foco principal nas pessoas envolvidas, ou seja, o ser humano no centro do processo, desenvolvidas a partir de projetos colaborativos.

O *Design Thinking* é um modelo de pensamento, um novo jeito de pensar e abordar problemas, que coloca as pessoas no centro da solução de um problema, baseado em três pilares: empatia, colaboração e experimentação (GONSALES, 2017, p.12).

Gonsales (2017), em sua obra “*Design Thinking e a ritualização de boas práticas educativas*”, explica esses pilares, conforme segue:

Empatia é uma habilidade social que possibilita colocar-se no lugar de outra pessoa e compreender, sob a perspectiva dessa pessoa, sentimentos, sensações, forma de se relacionar, de trabalhar e de agir. Colaboração significa cocriação (criar em grupo), acreditar que uma boa ideia surge da somatória de várias ideias. Experimentação evidencia a importância de testar

possibilidades, considerar hipóteses, valorizando as tentativas e erros como partes primordiais de qualquer aprendizado. (GONSALES, 2017, p.12).

Para Brown (2010, p.3), “precisamos de novas ideias que lidem com os desafios globais de saúde, pobreza e educação; novas estratégias que resultem em diferenças que importam e um senso de propósito que inclua todas as pessoas envolvidas”. Nesse sentido, o autor supramencionado afirma:

O *Design Thinking* representa o próximo passo, que é colocar essas ferramentas nas mãos de pessoas que talvez nunca tenham pensado em si mesmas como *designers* e aplicá-las a uma variedade muito mais ampla de problemas. (BROWN, 2010, p.3, grifo nosso).

Com relação ao *Design Thinking*, destaca-se que é uma abordagem aplicada para estimular a resolução de problemas, a geração de inovações e a adoção de estratégias de ensino e de aprendizagem centradas nas pessoas, despertando a habilidade de criação e inovação. Descentraliza a prática do *design* das mãos de profissionais especializados ao permitir que seus princípios sejam adotados por pessoas que atuam em áreas profissionais variadas, para a solução de problemas complexos e a geração de inovações. No âmbito educacional mantém o foco na criatividade e na ressignificação da educação e é organizada em etapas (CAVALCANTI; FILATRO, 2016).

Todavia, podemos ser interpelados a respeito: o que significa *Design Thinking*? Para responder a tal questão pautamo-nos em Gonsales (2017, p.82), quando afirma que:

Não há como traduzir “*design*” para a Língua Portuguesa. Pode significar projeto, concepção ou criação. A depender do sentido e do contexto. Como área formal de conhecimento, o *Design* surge no final do século XIX, no auge da Revolução Industrial, mas foi no início do século XX que passa a ganhar força, especialmente com a criação da Escola Bauhaus, na Alemanha, até hoje referência de vanguarda artística. (grifo da autora)

Quanto a considerar o *Design Thinking* como uma abordagem e não como uma metodologia, seguem alguns esclarecimentos:

Podemos pensar o *Design Thinking* (DT) como um novo jeito de pensar e abordar problemas ou, dito de outra forma, um modelo de pensamento que coloca as pessoas no centro da solução de um problema. Isso porque os *designers* não pensam somente na beleza estética de um produto ou serviço, mas também na funcionalidade para quem vai utilizá-lo. Essencialmente, o DT funciona como uma abordagem a partir de três pilares que inter-relacionam: empatia, colaboração e experimentação. Nesse sentido, e é muito

importante frisar, o DT, ao contrário do que possa parecer, não é uma metodologia de ensino.

[...]

O que o *Design Thinking* traz, de fato, para a educação, é a possibilidade de encarar seus desafios – sejam de didática de sala de aula, relações interpessoais ou currículo – como oportunidades. (GONSALES, 2017, p.82, grifo nosso).

Entendemos nesta pesquisa que abordagem e metodologia são diferentes, visto que a abordagem é uma orientação à ação docente, que será aplicada de acordo com o contexto, e permite criar diversas metodologias, gerar variações e adaptações, além de considerar a imprevisibilidade em seu desenvolvimento e o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem (GONSALES, 2017). “Já a metodologia é uma forma única, padronizada e previsível” (GONSALES, 2017, p.16), consiste num artifício padronizado, que permite ensinar tudo a todos, de forma lógica, entendida como um conjunto de princípios e/ou diretrizes” (MANFREDI, 1993, s.p.).

Vale ressaltar que toda vez que a expressão “solução” for apontada nessa pesquisa, devemos considerar que ela atende às necessidades humanas, o seu desejo, que é possível em um futuro próximo, e que é viável financeiramente e sustentável, pois não podemos pensar em soluções mirabolantes que também não serviriam para nada, porque valoriza-se o processo, a colaboração e a aplicação das soluções prototipadas e não apenas o lançamento de ideias.

Brown (2010, p.3) salienta que o *Design Thinking* representa a união entre as habilidades de *designers*, que muitas pessoas nem sabem que têm, e as ferramentas para viabilização de resoluções dos mais variados problemas, focadas no ser humano e não na tecnologia, com uma pitada de inovação.

Neste contexto, Gonsales (2017, p.19) faz uma reflexão acerca do momento presente, considerando a inovação e a educação:

Estamos diante de uma mudança de paradigma, da escassez para a abundância, isto é, quanto mais se compartilha e colabora, mais se cria. E cria para todo mundo. No mundo que temos hoje, não há mais lugar para a simples concorrência e competição. Há sim espaço para parcerias.

De acordo com Brown (2010), *Design Thinking* representa a habilidade de sair da zona de conforto e de converter necessidade em demanda e aplicá-la a uma variedade muito mais ampla de problemas.

O processo de *Design Thinking* se volta para a solução de problemas, sendo crucial para se encontrar sentido na complexidade e ajudar a humanizar a tecnologia. É centrado no usuário,

e não no mercado ou na tecnologia, pois as decisões são tomadas a fim de ajudar as pessoas a atingirem suas metas e alcançar suas aspirações. Consiste em um modo diferente de pensar sobre o mundo, justaposto ao pensamento analítico (KOLKO, 2018).

Ainda com as reflexões acerca da definição de *Design Thinking*, trata-se de um *design* centrado no ser humano e em sua performance, capaz de desenvolver um olhar empático que compreende as necessidades reais do sujeito, priorizando a colaboração e a experimentação, preferencialmente realizado por equipes multidisciplinares (ALVES, 2016).

Considerando o foco nas pessoas e na resolução de problemas, e pautando-nos em um enfoque inovador, a abordagem foi escolhida para dinamizar o planejamento do curso e propiciar ao processo de ensino e de aprendizagem algo reflexivo que estimulasse os sujeitos a se manifestarem apropriadamente para a coleta de dados que sustenta esses movimentos investigativos.

Diante do tema, em um contexto tradicional de ensino e educação jurídica, a pesquisa versa sobre a possibilidade de proporcionar uma abordagem a partir de uma inovação, em que se trabalhe a educação, a tecnologia e o direito, como um tripé, em que um instituto sustenta o outro e ao mesmo tempo é sustentado, com o propósito de gerar experiências que atendam a um ensino realmente capaz de transformar a sociedade.

Ultimamente, no cenário da educação, é muito comum utilizar a expressão inovação como um símbolo de tecnologia aplicada à educação, como um requisito para novas práticas. No entanto, são considerados dois conceitos de inovação, como bem expõe Gonsales (2017, p.13):

Inovação incremental – melhoria de um produto ou serviço já existente;
Inovação disruptiva – criação ou surgimento de algo completamente inusitado, que rompe paradigmas estabelecidos ou oferece uma possibilidade até então não conhecida. (grifos do autor)

Ressalte-se que inovação não é necessariamente sinônimo de novidade ou de tecnologia, mas sim sinônimo de impacto e transformação na vida das pessoas, ainda mais, se vierem aliadas a desafios, reflexão e responsabilidade social, serão muito bem-vindas ao curso de Direito.

Concernente àqueles que trabalham com educação, se faz imprescindível repensar as práticas e as relações nos espaços educativos formais ou informais, pois uma educação que só transmite conhecimento já não tem lugar mais nos dias de hoje. Por conseguinte, a reinvenção na educação clama por um cenário em que o estudante é o protagonista, o professor é um

mediador do processo ensino-aprendizagem, e ambos produzem conhecimento a partir, inclusive, de suas experiências.

De acordo com o entendimento de Cavalcanti e Filatro (2016, p.VII):

A base epistemológica para essa revolução ora em curso, que vem abalando o modelo tradicional das escolas e universidades, está assentada no construtivismo e no trabalho de autores como John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Seymour Papert e o brasileiro Paulo Freire. Todos eles são precursores dos movimentos atuais que buscam ressignificar a educação.

E nessa toada de ressignificar a educação, o *Design Thinking* é uma das concepções de metodologias de aprendizagem ativas que inverte o papel de estudantes e docentes e ainda traz no seu bojo características proeminentes para se destacar na sociedade do conhecimento, sejam elas a habilidade de criação e inovação, vez que tira o estudante da inércia e da condição de receptor, para formular suas próprias soluções (CAVALCANTI; FILATRO, 2016).

Considerando a necessidade de se inovar nas práticas educativas, Gonsales (2017, p.13) esclarece que o conceito de inovação para o *Design Thinking* é diferenciado, pois abrange o valor percebido, proporcionado pela prática, ou seja, quando a inovação representa de fato uma mudança para melhor na vida das pessoas envolvidas. É nesse ponto que relacionamos a aplicação no Ensino Jurídico, ou no Direito, pois a razão maior no universo jurídico é proporcionar soluções que atendam os envolvidos da melhor maneira possível, gerando nada ou minimamente impactos negativos sobre a vida dos indivíduos.

Só se pode considerar inovação quando as pessoas envolvidas (o público, o usuário) de fato percebem uma mudança para melhor em suas vidas. Em síntese, o produto ou serviço criado precisa ser útil e apreciado por quem vai usufruí-lo. (GONSALES, 2017, p.13).

Quanto ao profissional da educação adepto à abordagem *Design Thinking*, é denominado de *Designer* instrucional ou educacional, pois volta-se para a criação de soluções educacionais com tecnologias incorporadas, profissional este que se destaca na atuação na interface entre educação, tecnologia e gestão, detentores do chamado “pensamento de *design*”, um modo de pensar diferente, integrativo e plural que integra a alternância entre o pensamento divergente e o pensamento convergente, possibilitando a produção de novas ideias e soluções inovadoras, o que alguns chamam de capacidade de tornar tangível uma intenção de transformação, sendo a chave para o “pensamento de *design*” a cocriação (CAVALCANTI; FILATRO, 2016).

Sendo assim, boas práticas educacionais inovadoras que contemplem o Ensino Jurídico

de forma dinâmica, envolvente e humanizada, se conectam com as necessidades de uma sociedade que clama por soluções que a atendam. Nessa perspectiva, o *Design Thinking* se encaixa perfeitamente, ao nosso ver, às práticas do ensino no curso de Direito, pois há a necessidade de se focalizar nas pessoas, com comprometimento e com a proposta de soluções a partir do conteúdo estudado, ou seja, o ideal que deve ser desenvolvido no estudante da área jurídica.

2.2 DESIGN THINKING E EDUCAÇÃO

A educação enfrenta vários desafios no cenário atual, logo, a abordagem *Design Thinking* se adequa às práticas na educação, considerando que questiona “Como podemos?”, visando soluções empáticas e colaborativas, adaptadas à educação, necessariamente aborda o estudante como centro do processo educativo. Nesse sentido, Gonsales (2017, p.10) explicita:

Muitas escolas hoje criam “projetos pedagógicos” que pouco representam, de fato, novas concepções de aprendizagem. A imensa maioria dos projetos ainda cumpre o tradicional objetivo de favorecer a acumulação de conteúdos, em um enfoque apenas cognitivo. Mas educar não é só isso. Educar para o desenvolvimento do ser humano envolve vários outros aspectos complexos como a afetividade, emoção, espiritualidade, ética, convivência, dentre outros.

Olhando por esse viés humanizado em que o aluno deve ser o centro do processo e ter sua criatividade, curiosidade e gostos estéticos respeitados, a abordagem *Design Thinking* vai ao encontro da proposta de Freire (2019b, p.31), quanto à valorização dos saberes dos educandos, os ditos “saberes socialmente construídos na prática comunitária”, que validarão debates acerca das suas experiências e realidades concretas, podendo chegar a soluções viáveis, como deseja a proposta dessa pesquisa.

No mesmo sentido, Freire (2019b, p.57) destaca também outro saber necessário à prática educativa, “o respeito devido à autonomia do ser educando”. Como as oficinas de *Design Thinking* promovem a participação dos educandos como sujeitos ativos no processo, a prática fortalece a sensação de autonomia e responsabilidade pelos resultados, promovendo mais engajamento dos estudantes na prática educativa, vez que, dessa forma, a prática resta eivada de respeito e dignidade, considerados como imperativos éticos e não um favor.

As oficinas de *Design Thinking* são enfatizadas como uma ritualização de boas práticas educativas, constituídas pelas etapas ou fase do *Design Thinking*, sistematizadas a partir dos pilares da empatia e da transdisciplinaridade, por colocar o ser humano no centro do processo

e contextualizar as soluções de forma que o estudante se entenda como parte de um sistema (GONSALES, 2017).

A essência do *Design Thinking* trabalha com valores e promove habilidades e competências além das formas tradicionais de ensinar e aprender, prezando pelos seguintes preceitos: o professor como facilitador da aprendizagem, desenvolvimento humano, valorização do erro, aprender com experiências, favorecer a aprendizagem significativa, fomentar a autonomia do estudante e preparo para um futuro incerto, formação integral do educando, foco no ser humano como centro do processo, se baseia na interação, colaboração e troca de ideias (GONSALES, 2017, p.27).

Partindo desses preceitos, o professor é um mediador que promove o diálogo com os educandos, momento em que todos aprendem, inclusive, e sobretudo, o professor, pois ambos são sujeitos do mesmo processo. A respeito desta prática, elucida Freire (2019a, p.96):

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos.

O *Design Thinking* é trabalhado por meio de fases, remetendo a uma “ritualização de boas práticas”, que permite o resultado qualitativo de impacto na educação, considerando que favorece e fortalece as relações intra e interpessoais no contexto escolar e tem como propósito melhorar a vida das pessoas (GONSALES, 2017, p.28).

Quanto à eficiência do *Design Thinking* aplicado à educação, Gonsales (2017, p.30) afirma:

Existem várias possibilidades de uso do DT na educação. Em sala de aula, pode ser usado por um único professor com seus alunos, pois facilita a mediação da aprendizagem. Planejar um trabalho diversificado com perfis de alunos, ou a aula invertida (ensino híbrido), pode ser favorecido com o uso da abordagem do DT. O gestor escolar pode utilizar para organizar uma formação docente ou alcançar um objetivo da instituição, como incentivar os pais a participarem mais do cotidiano escolar.

O *Design Thinking* contempla com muita habilidade a problematização, prática que estimula o poder criador dos educandos e o seu potencial investigativo. Nesse contexto, enfatiza Freire (2019a, p.97), “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade”.

Refletindo ainda sobre o elo entre *Design Thinking* e Educação, vale a pena considerarmos que a abordagem facilita a relação dialógica entre os participantes, o que engrandece a prática e enaltece a comunicação, tanto entre os educandos como entre eles e o professor envolvido. Além de se revelar uma abordagem humanizada que será essencial ao universo do Ensino Jurídico, pois, como ressalta Freire (2019a, p.110), “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. [...] Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação”.

Para tanto, elencaremos a descrição das etapas do *Design Thinking*, lembrando que há a flexibilidade ao se trabalhar com essas etapas que são sugestões para a prática. No entanto, nesta pesquisa nos valem de todas as etapas para a realização das oficinas de *Design Thinking*, mantendo a essência e o foco da abordagem.

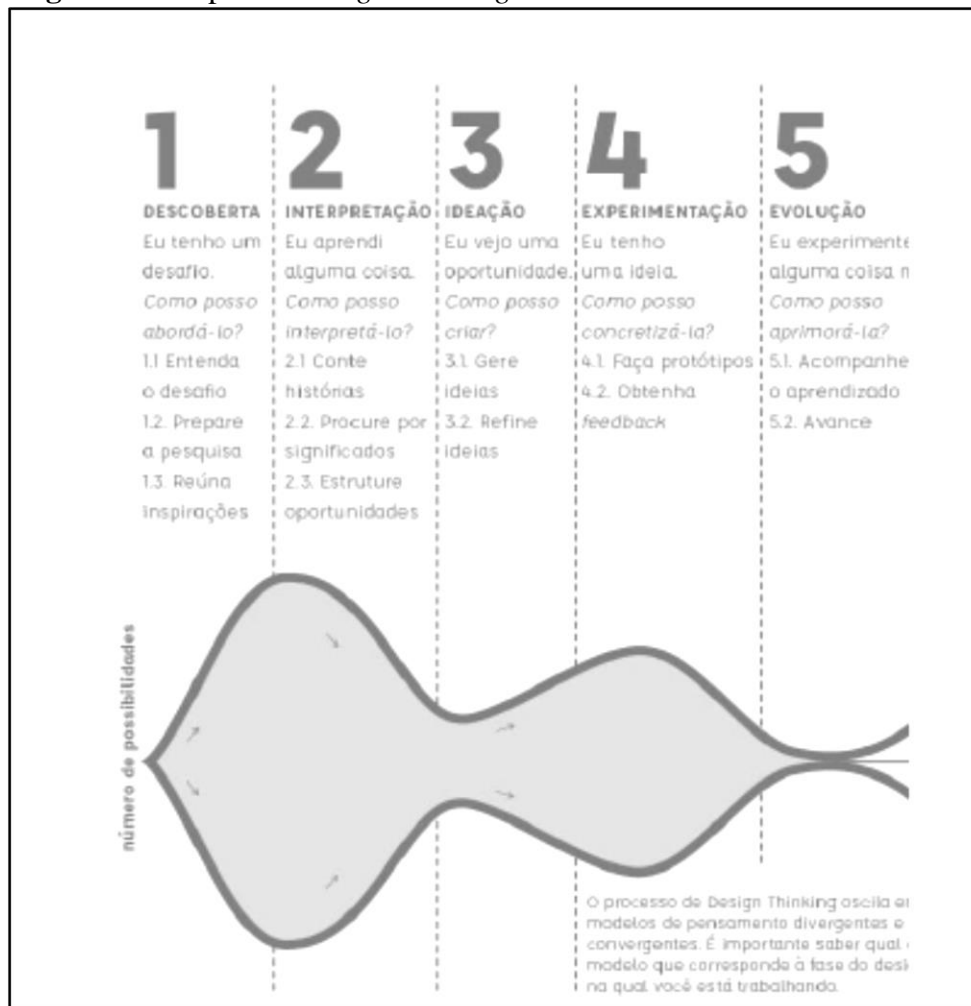
2.3 ETAPAS DO *DESIGN THINKING*

Como já explicitado, a abordagem *Design Thinking* para educadores é constituída por três pilares: empatia, colaboração e experimentação, que para os processos educativos é costumeiro organizar as atividades nas seguintes etapas ou fases: Descoberta; Interpretação; Ideação; Experimentação; e, Evolução. À vista disso, e para complementar tais esclarecimentos, temos que:

As duas primeiras, **Descoberta e Interpretação**, correspondem à “empatia”, ou seja, primeiro é preciso levantar informações, pesquisar, observar as pessoas envolvidas e em seguida analisar e fazer escolhas. A terceira fase chama-se **Ideação**, para enfatizar o momento da “colaboração”. A quarta fase é a **Experimentação**, quando se planeja e se cria protótipos. Observe que logo após a Experimentação vemos uma quinta fase, a **Evolução**, que é bastante pertinente para usar em educação, pois envolve avaliação e acompanhamento constante das soluções e/ou projetos criados. Observe o desenho das fases que mostra curvas grandes nos momentos divergentes e curvas estreitas nos momentos convergentes, ou seja, quando é preciso fazer escolhas (GONSALES, 2017, p.29).

Para possibilitar a melhor compreensão dessas etapas, segue a Figura 1, que ilustra o processo do *Design Thinking*, conforme abordagem de Gonsales (2017, p.29):

Figura 1 – Etapas do *Design Thinking*



Fonte: Gonsales (2017, p.29)

No processo do *Design Thinking*, os participantes são incentivados a identificar um problema, as pessoas afetadas por ele e criar um desafio a partir disso. Esse problema pode variar no assunto e na sua complexidade, mas o objetivo é problematizar a realidade e promover a solução a partir das vivências e percepções dos relatos que dão suporte à atividade, até que os envolvidos, os alunos, no caso, criem vínculos e uma sensação de pertencimento, que os levará a uma cidadania ativa.

A partir da definição do tema, de acordo com os seus interesses e preocupações, o processo de aprendizagem se torna mais significativo, momento que clama por investigação e busca de respostas ou e novas perguntas. Aqui entrará em ação o professor, com a missão de despertar a curiosidade nos alunos e exercerá o papel de facilitador das situações de aprendizagem. Dessa maneira, vamos descrever as etapas do *Design Thinking* para Educadores, considerando que se trata de um processo exploratório, que pode levar a diversos caminhos (GONSALES, 2017, p.38):

Partindo da **Etapa 0**, temos a construção do desafio, ou saindo da zona de conforto: Definição do tema e, a partir dele, construir em grupo um desafio que todos se proponham a resolver criativamente até o final do processo.

Aqui se exerce a disposição de aceitar as limitações, lembrando que quanto mais vezes falhar, mais cedo terá sucesso. Essa disposição e aceitação das restrições constituem o fundamento do *Design Thinking*, que é organizado em estágios, conforme segue:

O primeiro estágio do processo de *design* costuma se referir à identificação das restrições mais importantes e à definição de critérios para sua avaliação. As restrições podem ser mais bem visualizadas em função de três critérios sobrepostos para boas ideias: praticabilidade (o que é funcionalmente possível num futuro próximo); viabilidade (o que provavelmente se tornará parte de um modelo de negócios sustentável); e desejabilidade (o que faz sentido para as pessoas). Um *designer* competente solucionará todas essas três restrições, mas um *designer thinker* os colocará em equilíbrio harmonioso. (BROWN, 2010, p.18). (grifos do autor)

Considere o contexto e a realidade dos estudantes. Aqui, para aproximá-los da problemática, pode incentivar o debate por meio de uma reportagem, vídeo ou história, trazendo mais motivação para a prática. A sugestão é que em uma cartolina dividida ao meio, os estudantes escrevam os sonhos e pesadelos, podendo listá-los em *post-its* que serão colados nas respectivas divisões da cartolina. A partir dessa descoberta, os estudantes expressarão seus desejos, perspectivas e sonhos, por meio de seus sentimentos, sensações e atitudes, que serão agrupados de acordo com as semelhanças e darão origem ao desafio. Ter um desafio bem formulado é essencial e é a base de todo o processo.

De acordo com Brown (2010), “não existe uma ‘melhor forma’ de percorrer o processo. Há pontos de partida e pontos de referência úteis ao longo do caminho, mas o *continuum* da inovação pode ser visto mais como um sistema de espaços que se sobrepõem do que como uma sequência de passos ordenados”. Nesse sentido,

Podemos pensar neles como a *inspiração*, o problema ou a oportunidade que motiva a busca por soluções; a *idealização*, o processo de gerar, desenvolver e testar ideias; e a *implementação*, o caminho que vai do estúdio de *design* ao mercado. Os projetos podem percorrer esses espaços mais de uma vez à medida que a equipe lapida suas ideias e explora novos direcionamentos. (BROWN, 2010, p.16). (grifos do autor)

Com relação aos saberes docentes, esta etapa requer a expressão dos saberes experienciais, aqueles que “brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2014, p.39). Considerando que o desafio expressará a subjetividade e a vivência de cada envolvido,

enquadramos esta etapa como um agir expressivo na classificação de Tardif (2014, p.169), em que, no modelo da prática educativa “a educação é uma atividade de expressão de si mesmo” e as atividades típicas na educação abordam “condutas nas quais o ator expressa sua subjetividade, sua vivência” (TARDIF, 2014, p.171).

Há que ressaltar a necessidade de orientar a organização de acordo com a estimativa dos desejos e necessidades humanas básicas, e não apenas na viabilidade do projeto. O ponto de partida clássico será o *briefing*, que é quase como uma hipótese científica, que proporciona uma referência a partir da qual começar. A próxima indicação é a definição da equipe do projeto. Esta será interdisciplinar, em que todos se sentem donos das ideias e assumem a responsabilidade por elas, além de compartilhar seus pensamentos não apenas verbalmente, mas também visual e fisicamente, podendo fazer experimentos, assumir riscos e explorar todas as suas aptidões, liberando a criatividade, que é a essência desse processo, e evidenciando a cultura de inovação e criatividade incorporada na mentalidade do *Design Thinking* (BROWN, 2010).

Entende-se por projeto, conforme Brown (2010, p.21), “o veículo que transporta uma ideia do conceito à realidade, não é ilimitado e contínuo. Ele tem começo, meio e fim. A clareza, o direcionamento e os limites de um projeto bem definido são vitais para sustentar um alto nível de energia criativa”. Dessa forma, o projeto expressa uma meta clara do início ao fim, assim como estipula prazos e a possibilidade de avaliar o seu progresso.

Etapa 1 – Descoberta, convertendo necessidade em demanda – O grupo irá investigar o desafio proposto, por meio do ponto de vista das pessoas envolvidas, sempre as colocando em primeiro lugar. Se for possível, a turma deve “sair a campo” para mergulhar nessa missão investigativa. Essa etapa tem tudo a ver com a empatia, que é a capacidade de se colocar no lugar dos outros e compreender os diversos pontos de vista. Momento em que serão incorporadas as necessidades, desejos e dores das pessoas afetadas, e que os estudantes deverão exercitar a busca por informações, a pesquisa, a escuta, a observação e a comunicação. O objetivo desse momento é que os estudantes compreendam a causa principal da situação escolhida no desafio, considerando que não existe certo e errado, mas sim comportamentos significativos, sempre focados no ser humano.

Nessa etapa é preciso desenvolver conexão com as pessoas, ou o hábito mental chamado empatia. Aqui reside a distinção mais importante entre o pensamento acadêmico e o *Design Thinking*. A missão do *Design Thinking* é pensar nas pessoas como pessoas, e não como ratos de laboratório, considerando que o todo é maior que a soma de suas partes (BROWN, 2010).

Eles podem observar e entrevistar pessoas, de forma a colher o máximo de informações a respeito. A partir daqui criarão uma *persona* para representar o perfil das pessoas envolvidas

na pesquisa para apontar suas principais características. Este é o momento da criatividade, essa *persona* pode ser um aluno, um professor, alguém da comunidade. Em uma cartolina, os estudantes colocarão *post-its* coloridos dispostos sobre os dados coletados na pesquisa, como: sensações, palavras e frases curtas que respondam às seguintes perguntas: O que pensam as pessoas afetadas neste desafio? O que sentem? O que falam? O que veem? Quais os objetivos? O que fazem? O que escutam? Quais as tristezas? Caso a turma não possa sair a campo, a partir das reflexões necessárias, pode ir direto para a construção da *persona*, que pode ser uma só, ou mais de um perfil.

Consoante aos saberes docentes de Tardif (2014, p.39), a descoberta abarca os saberes experienciais “baseados no cotidiano e no conhecimento de seu meio”. Considerando que esta etapa é fundamentada na empatia, para que ela apresente sucesso na abordagem, o agir exercido é o afetivo, pois busca pela harmonia no processo e para a solução almejada, por meio das condutas na realização da oficina de *Design Thinking*, partindo da educação como uma atividade afetiva (TARDIF, 2014).

Aqui há a marca da inspiração na vida das pessoas, com o propósito de se chegar em soluções transformadoras a fim de melhorar a vida delas. Nesse sentido, Brown (2010, p.47) aduz que “construímos essas pontes de *insight* por meio da *empatia*, a tentativa de ver o mundo através dos olhos dos outros, de compreender o mundo por meio das experiências alheias e de sentir o mundo por suas emoções” (grifo do autor).

Etapa 2 – Interpretação – Momento de ter *insights*, que segundo Brown (2010, p.38) “é uma das principais fontes de *design thinking*”, e percepções e análises que contribuirão para a geração de ideias e de soluções. Juntos conversarão sobre o que foi apurado durante a descoberta e ressaltado o que mais tenha chamado a atenção e quais as questões essenciais que o grupo deverá focar para a construção de soluções. Esse é o momento em que os estudantes deverão decifrar as descobertas para buscarem a solução, a partir das seguintes perguntas: Quais os temas ou questões que mais aparecem na fase anterior? Quais pontos não apareceram muito, mas merecem atenção? Alguns pontos que apareceram não são tão relevantes? O que não podemos deixar de considerar em relação a essa pessoa? A partir das respostas a essas perguntas, orienta-se que o grupo desenhe numa cartolina um esquema com os principais aspectos do problema discutido.

No que diz respeito aos saberes “tardifianos”, a interpretação corresponde aos saberes disciplinares, pois, apesar de serem necessários outros saberes, os disciplinares são intensamente marcados nessa fase, visto que a construção de soluções deve se pautar em diversos campos do conhecimento (TARDIF, 2014). No que tange às ações na prática

educativa, resta evidente o agir expressivo nessa fase do *Design Thinking*, uma vez que o sujeito interpreta a partir de sua subjetividade e vivência, promovendo a discussão e o saber argumentar, sendo marcada pela comunicação (TARDIF, 2014).

Etapa 3 – Ideação – Nesta etapa deve-se fazer um *brainstorming*, uma tempestade de ideias, em que o grupo vai elencar o maior número de ideias possíveis que surjam para ajudar na solução do problema, sem julgamento, e todos terão a oportunidade de falar e expor suas ideias para solucionar o desafio. Momento em que o pensamento visual toma várias formas. É aconselhável destinar um momento de ideação silenciosa individual, em que cada um pensa sozinho e anota as suas ideias, e, posteriormente, uma rodada com o grupo, em que cada um conte as suas ideias, e elas sejam anotadas na cartolina. Momento em que haverá a discussão do grupo acerca da possibilidade de se combinar ideias. Aqui deve ser garantida a colaboração, o fazer junto, cocriar, evitando que a ideia seja de uma única pessoa, e não do grupo. Deve ser estipulado um tempo para a conversa, os ajustes, até que se chegue a uma única ideia para solucionar o desafio, sem julgamento. Antes de finalizar, vale a pena pedir um *feedback* de alguém de outro grupo para dar algumas sugestões.

Como a colaboração é imprescindível para que essa etapa se desenvolva, vislumbra-se aqui a marca dos saberes curriculares, conforme apregoa Tardif (2014, p.38), “saberes correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos”, a partir dos quais apresenta os saberes sociais. Para o cumprimento dessa etapa, é necessário o agir estratégico, compreendido por “condutas guiadas por objetivos em situações de interação”, aplicado à “gestão e orientação das interações dentro de um grupo para atingir um objetivo” (TARDIF, 2014, p.170).

Etapa 4 – Experimentação – Agora é o momento de colocar a mão na massa para prototipar a solução inventada na fase anterior. Protótipo é uma representação da ideia, uma forma de dar vida à ideia. O importante é fazer a turma expressar a criatividade da melhor forma possível, para demonstrar como a solução desenhada vai funcionar (GONSALES, 2017).

Daqui terá a construção de um protótipo para a solução, que pode ser uma maquete, uma ilustração, uma história em quadrinhos, uma dramatização, um infográfico, ou um conteúdo digital, para a demonstração da sugestão.

A abertura à experimentação é a essência de qualquer organização criativa, a prototipagem é a melhor evidência de experimentação, seria o “pensar com as mãos”, construir uma ideia, torná-la tangível. A experimentação permite a exploração de muitas ideias paralelamente, além de gerar *feedbacks* úteis e construtivos (BROWN, 2010).

Para a prototipagem, os saberes disciplinares representam os diversos campos do conhecimento que devem ser aplicados para que o protótipo leve à solução do problema

discutido. Considerando a experimentação como etapa do *Design Thinking*, pensamos no agir estratégico para guiá-la a atingir o objetivo e proporcionar a autorreflexão (TARDIF, 2014).

Etapa 5 – Evolução, construindo uma cultura de experiências – Após experimentar, como posso aprimorar? Essa é a pergunta que vai determinar o acompanhamento do aprendizado e o avanço. Aqui é a fase da execução, em que vale a pena detalhar o plano de ação para o cumprimento dos objetivos. Então, essa etapa passa pelo seguinte roteiro: Como a ação será realizada? Quais serão as atividades necessárias? O que é preciso para que essas atividades aconteçam? São necessários alguns recursos específicos? A equipe precisa de alguma autorização? De quem? Qual é o cronograma de ação? Quem será responsável por cada uma das atividades? Como vamos avaliar se a ideia deu certo ou precisa ser refinada? É nessa fase que se dará a finalização da avaliação do aprendizado, considerando que ela é um processo contínuo.

A inovação tem sido definida como “uma boa ideia bem executada”. Nessa etapa é o momento de criar uma excelente experiência, inclusive de se consolidar uma cultura de experiência, independente do processo. Veja bem, em vez de seguir um conjunto de instruções criadas, incentiva-se que os envolvidos também se tornem *Design Thinkers*, ou seja, pessoas que também estejam dispostas a criar, a inovar, a converter problemas em oportunidades e a cultivar uma cultura de experiência (BROWN, 2010).

No campo dos saberes, a evolução apresenta a solução por meio dos saberes profissionais, vez que transmite conhecimentos por meio da educação e constitui objeto do saber, não se limitando à produção de conhecimentos, mas sendo incorporada à prática, inclusive, proporcionando a reflexão a respeito dessa prática. Nesse ínterim, a discussão se dá pelo agir comunicacional, em que os sujeitos participam como iguais, a respeito das razões da ação. A evolução ocorrerá por meio da implementação da solução norteada pela comunicação na atividade (TARDIF, 2014).

Encerradas as etapas do *Design Thinking*, temos a estrutura da proposta de solução abordada, e será iniciada a discussão para a implementação. Perceba que suas nuances denotam a forma como os participantes vivenciam o mundo, do basicamente funcional ao basicamente emocional.

No entanto, para finalizar, a abordagem só será integralmente compreendida se a mensagem for divulgada de maneira adequada, ou seja, a proposta é que essa comunicação se dê por meio de uma história, do *storytelling*, uma capacidade de contar histórias que diferencia o ser humano dos demais seres vivos. Segundo entendimento de Brown (2010, p.138),

[...] o *storytelling* precisa ser incluído no *kit* e ferramentas do *design thinker* – no sentido não de um início, meio e fim claramente discerníveis, mas de uma narrativa contínua e aberta que envolva as pessoas e as incentive a dar prosseguimento a ela e a escrever as próprias conclusões.

Essa estratégia de comunicação mobiliza o espírito coletivista da sociedade, contextualizando as ideias e lhes dando significados. Ressalte-se, que a capacidade de contar histórias desempenha importante papel na abordagem intrinsecamente centrada no ser humano à resolução de problemas: o *Design Thinking*. Finda a explicitação da abordagem, damos continuidade trazendo destaque para o produto educacional, momento em que será demonstrada a tangibilização da abordagem *Design Thinking* como prática educativa e como proposta de inovação no Ensino Jurídico.

Neste contexto, após o aprofundamento da parte teórica, discorrendo acerca da possibilidade de empoderamento por meio do conhecimento e da pesquisa, dos saberes docentes que devem ser mobilizados para uma prática humanizada e inclusiva e das possibilidades de aplicação da abordagem *Design Thinking* ao tradicional Ensino Jurídico, damos seguimento, expondo a respeito do produto educacional fruto dessa pesquisa, momento em que serão realizadas videoaulas sobre o tema e com a proposta de atividades utilizando a abordagem *Design Thinking* no curso de Direito.

3. PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL

O Produto Educacional “Jornada de Estudos *Design Thinking* aplicado ao Ensino Jurídico” é uma sequência de videoaulas direcionada a professores do curso de Direito, a fim de que possam estruturar uma aula a partir da abordagem *Design Thinking*.

Está estruturada numa sequência de sete videoaulas, organizada da seguinte forma:

Abertura: “Jornada de Estudos *Design Thinking* aplicado ao Ensino Jurídico”

Apresentação do produto educacional, da mestrandia e da sua orientadora. Inicia com alguns questionamentos acerca da criatividade e dá boas-vindas ao público (professores e estudantes de Ciência Jurídica).

Tempo de duração: 1 minuto e 38 segundos.

Observações e/ou comentários: A abertura demonstra a intenção de lançar a ideia, se apresentar, apresentar a orientadora e apresentar o produto educacional.

Apresentação da “Jornada de Estudos *Design Thinking* aplicado ao Ensino Jurídico”

Apresentação da abordagem *Design Thinking* como proposta de prática dinâmica nas aulas do curso de Direito. Explicação acerca da estruturação da Jornada de Estudos.

Tempo de duração: 4 minutos e 54 segundos.

Observações e/ou comentários: Foi apresentada a estrutura da jornada e a definição do *Design Thinking*, já preparando os ouvintes para o que viria adiante.

Aula 01: Tradicionalismo no Ensino Jurídico

Reflete sobre o tradicionalismo no ensino, o positivismo exacerbado e o pragmatismo que acabam castrando a criatividade dos alunos e do professor. A proposta abarca a contemplação de um ensino humanizado e inclusivo, interessante e instigante. Fundamenta-se em Paulo Freire, a partir da educação libertadora.

Tempo de duração: 25 minutos e 27 segundos.

Observações e/ou comentários: Iniciou com um conteúdo que legitima o interesse em dinamizar as aulas, tratando do tradicionalismo e positivismo jurídico, o que caracteriza o Ensino Jurídico. Houve um problema técnico, em que o vídeo cortou a cabeça, mas não comprometeu o conteúdo.

Aula 02: *Design Thinking*

Apresentação dos referenciais teóricos exclusivos sobre o *Design Thinking*. Aborda o conceito de *Design Thinking*, sua história, seus pilares (empatia, colaboração e experimentação).

Tempo de duração: 31 minutos e 25 segundos.

Observações e/ou comentários: Foi abordado o conceito de *Design Thinking*, outros conceitos utilizados na abordagem, suas etapas e possibilidades de aplicação no ensino. Alguns conceitos foram muito bem-vindos, por se tratarem de temas não estudados cotidianamente no curso de Direito, como os conceitos de inovação e de empatia. Ficou claro que o propósito é a ressignificação do Ensino Jurídico.

Aula 03: Etapas do *Design Thinking*

Destaca as etapas sugeridas para a realização das oficinas de *Design Thinking* e os materiais que devem ser utilizados, de forma a contemplar o lúdico e o potencial criativo dos alunos. Reforça o porquê de se propor uma oficina de *Design Thinking* no Ensino Jurídico, como proposta inovadora e dinâmica, que contribui com uma formação humanizada do indivíduo.

Tempo de duração: 25 minutos e 25 segundos.

Observações e/ou comentários: Foram apresentadas as etapas do *Design Thinking* de forma detalhada e com exemplificações. Ficou claro que o mais importante nesta abordagem é que os alunos compreendam o que é e para que estão estudando por meio dela.

Aula 4: Simulação de uma oficina de *Design Thinking* no curso de Direito

A escolha foi de uma aula da disciplina Direito do Trabalho, com o tema “O futuro do trabalho é feminino”, abordando os direitos da mulher no mercado de trabalho e reflexões acerca do cenário atual da realidade da mulher na sociedade. Foram apresentadas as etapas do *Design Thinking* na prática, partindo de uma oficina que foi realizada pela mestrandia em uma turma convidada em uma Universidade Pública de Direito do norte do estado do Paraná até os desafios propostos como soluções pelos alunos.

Tempo de duração: 52 minutos e 22 segundos.

Observações e/ou comentários: A simulação foi bem detalhada e com foco nas etapas do *Design Thinking*. As dicas de outras possibilidades de atividades extraclasse para contribuir com a oficina, deixou-a mais instigante. É nesse momento que é realizada a prototipagem de soluções, momento que fica perceptível a compreensão e reflexão dos

envolvidos na problemática. É sugerida a *storytelling* como uma possibilidade de encerramento da oficina, de forma a dinamizar ainda mais a prática e ainda treinar a comunicação dos alunos envolvidos.

Encerramento da “Jornada de Estudos *Design Thinking* aplicada ao Ensino Jurídico”

Considerações acerca da abordagem *Design Thinking* como proposta de inovação, partindo da transformação proporcionada aos alunos e refletidos na sociedade por meio das soluções prototipadas que podem ser aplicadas por meio de projetos sociais. Reflexões acerca do cumprimento dos ciclos do *Design Thinking* prototipado por meio da pesquisa e elaboração desse produto educacional. Agradecimentos à orientadora, professor do programa e a todos os entrevistados que assistiram à presente “Jornada de Estudos”. Conclusão de que há viabilidade na aplicação do *Design Thinking* ao Ensino Jurídico.

Tempo de duração: 4 minutos e 41 segundos.

Observações e/ou comentários: Momento do encerramento da jornada reiterando a convicção na possibilidade de aplicabilidade da abordagem no Ensino Jurídico. Saudações e Agradecimentos àqueles que participaram da jornada ou contribuíram para que ela fosse realizada.

Após o aprofundamento da parte teórica e a demonstração do produto educacional, na sequência segue a apresentação dos fundamentos e procedimentos metodológicos, iniciando pela pesquisa qualitativa.

4. FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo é destinado a abordar a pesquisa qualitativa, os procedimentos da análise de conteúdo, apresentar o contexto em que esta investigação se desenvolveu e os sujeitos da pesquisa, o mapeamento das videoaulas a partir da Matriz 3x3 e o mapeamento das videoaulas a partir da Matriz do Estudante, a fim de demonstrar o delineamento da pesquisa, conforme segue:

4.1 PESQUISA QUALITATIVA

Primeiramente, temos que considerar que a natureza qualitativa possui notável destaque para a pesquisa contemporânea em muitas áreas. Nesta investigação, optamos por utilizá-la juntamente com a Análise de Conteúdo, que será apontada no próximo item deste capítulo, como metodologia.

Em suma, a pesquisa qualitativa trabalha, acima de tudo, com textos. Os métodos para coleta de informações – entrevistas ou observações – produzem dados que são transformados em textos por meio de gravação e transcrição. Os métodos de interpretação partem destes textos. Em síntese, a pesquisa qualitativa pode ser representada da teoria ao texto e do texto à teoria. O ponto de cruzamento entre esses dois caminhos dá origem à coleta de dados, sejam eles verbais ou visuais e a interpretação dos mesmos dentro de um plano específico da pesquisa (FLICK, 2009, p.14).

A abordagem qualitativa vem sendo utilizada com grande frequência em pesquisas relacionadas ao ensino. Esse tipo de pesquisa “é de particular relevância ao estudo das relações sociais, devido à pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2009, p.20). Nesse ínterim, considerando o cenário social em constante e acelerada mudança, os pesquisadores encaram contextos singulares e novos panoramas sociais.

De acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa relaciona-se à produção e à análise de textos, entre eles transcrições de entrevistas, notas de campo. É indicada à análise de casos concretos em suas características locais e temporais, considerando as atividades das pessoas em suas perspectivas locais. Em nosso caso, a análise refere-se à aplicação da abordagem *Design Thinking* no Ensino Jurídico como prática educativa que tangibilize um curso de Direito humanizado e inclusivo, que atenda às reais necessidades da sociedade.

A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos, conforme aponta Bogdan e Biklen (1994, p.16). A partir dos sujeitos da

investigação, analisa-se a compreensão do comportamento, no entanto, os autores mencionados destacam a utilização dessa investigação nas ciências sociais, que é o nosso objetivo. Vejamos:

Ainda que os investigadores em antropologia e sociologia tenham vindo a utilizar a abordagem descrita no presente livro desde há um século, a expressão “investigação qualitativa” não foi utilizada nas ciências sociais até ao final dos anos sessenta. Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

A pesquisa qualitativa incide em diversos aspectos da vida educativa, vez que partem das percepções dos indivíduos participantes. Elencaremos as cinco características da investigação qualitativa, definidas por Bogdan e Biklen (1994, p.47), a seguir:

- 1) O ambiente natural é a fonte de dados e o investigador é o instrumento principal para elucidar questões educativas, por meio do contato direto com a fonte;
- 2) A investigação qualitativa é descritiva, com base nos dados recolhidos;
- 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- 4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, agrupando os dados e inter-relacionando as informações;
- 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa, a questão é como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, o que justifica a preocupação dos investigadores com aquilo que eles denominam de perspectivas participantes.

Com relação aos investigadores qualitativos e suas estratégias, Psathas (1973 apud Bogdan e Biklen, 1994, p.51) aponta que:

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem”.

Os materiais utilizados para esse desenvolvimento, que aqui descrevemos, e que resultou em considerações conclusivas a respeito do fenômeno investigado, segundo o referencial assumido, é denominado por *corpus*⁵ da pesquisa. Sendo assim, nosso *corpus* foi

⁵ “[...] o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p.126).

composto por: livros, *sites* da Internet, artigos e textos de autores que versavam sobre *Design Thinking* e traziam esclarecimentos a respeito da análise qualitativa de dados, informações coletadas durante o planejamento da produção técnica educacional e relatos a respeito das percepções sobre a ação docente nas videoaulas, desde o planejamento até o seu conteúdo e metodologia empregada.

Como objetivamos categorizar a ação docente a partir das percepções dos sujeitos entrevistados, Professores e Estudantes, após as gravações das videoaulas elaboradas pela Professora-Pesquisadora (PP), realizamos uma pesquisa não estruturada, composta da única pergunta: Quais suas percepções acerca das videoaulas assistidas? Em que “o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.33-34).

A resposta foi encaminhada por meio de audiogravação dos entrevistados, com a narrativa de suas impressões para que fossem transcritas e passassem a fazer parte do *corpus* da pesquisa. A transcrição das entrevistas ocorreu com riqueza de detalhes, observando cada uma das falas analisadas, sem cortes, sendo analisadas na íntegra. Nossa intenção, no caso da única entrevista, foi apenas obter as percepções pessoais acerca dos sujeitos de pesquisa, quanto à ação docente nas videoaulas assistidas.

No caso da Professora-Pesquisadora (PP), a narrativa não foi acerca da pergunta elaborada aos demais entrevistados, a coleta de dados girou em torno de suas próprias impressões acerca do processo. Os dados foram coletados por meio de audiogravação, em que a Professora-Pesquisadora gravava relatando cada passo dado na pesquisa, seus desafios e impressões.

Nesse diapasão, entende-se que a aplicação da análise qualitativa de dados contribui com a compreensão dos pontos investigados e de seus sujeitos, e, também, com a interpretação dos dados expostos por meio das atividades sugestionadas durante as videoaulas que irão compor o produto educacional fruto dessa pesquisa, possibilitando a elaboração de um metatexto acerca da temática a partir da emergência de categorias que serão acomodadas com base nas manifestações das análises realizadas.

4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo trata-se de uma abordagem qualitativa de análise textual, que apresenta condições de contribuir na construção da compreensão de fenômenos investigados.

Denominada de metodologia de análise, configura-se como um caminho a ser seguido, sistematizado por técnicas e procedimentos.

A metodologia da análise de conteúdo é bem aceita como instrumento de interpretação nas pesquisas das Ciências Humanas e Sociais, pois, segundo Bardin (2016, p.34),

[...] dizer não à “ilusão da transparência” dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É igualmente “tornar-se desconfiado” relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do “construído”.

A fim de se compreender e interpretar os fenômenos e discursos, a análise de conteúdo é abordada como uma análise qualitativa. “Pesquisas qualitativas têm se utilizado cada vez mais de análises textuais” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.11).

Segundo Bardin (2011 apud Dias, 2018, p.37), a Análise de Conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos diversificados, caracterizando uma atitude de “vigilância crítica”, que atinge a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura. Dessa forma,

[...] a análise de conteúdo não se constitui uma simples técnica, mas que pode ser considerada uma metodologia variada e em permanente revisão. Nesse sentido, entende-se que a análise de conteúdo possibilita o atendimento de inúmeras necessidades de pesquisadores envolvidos na análise de dados de comunicação, especialmente aqueles voltados a uma abordagem qualitativa (MORAES, 1999, p.30).

E ainda, “de certo modo a Análise de Conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra” (MORAES, 1999, p.24).

No entanto, a análise de conteúdo enquanto conjunto de técnicas de análise das comunicações, embora marcada pela não neutralidade, preza pelo desejo de rigor e necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências, de se chegar à precisão, razão pela qual a verificação prudente e a interpretação brilhante se unem para contemplar os objetivos da pesquisa, sem deixar se contaminar pelos subjetivismos (BARDIN, 2016, p.35).

Segundo Bardin (2016, p.44), “a intenção da análise de conteúdo é a inferência⁶ de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

⁶ Inferência: operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras.

Essas inferências são deduções lógicas que podem, conforme bem destaca a autora, responder a dois tipos de problemas:

- O que *levou* a determinado enunciado? Este aspecto diz respeito às *causas* ou antecedentes da mensagem;
- Quais as *consequências* que determinado enunciado vai provavelmente provocar? Isto refere-se aos possíveis *efeitos* das mensagens (por exemplo: os efeitos de uma campanha publicitária, de propaganda). (BARDIN, 2016, p.45).

O objeto da análise de conteúdo é a fala e seus emissores, como se ela tentasse compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, levando em consideração as suas significações, que são o conteúdo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. Sendo assim, a análise de conteúdo busca outras realidades por meio das mensagens (BARDIN, 2016, p.49).

A análise de conteúdo contém variadas fases que são determinadas por três pontos principais: pré-análise; a exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. O primeiro polo cronológico, a pré-análise, é responsável pela organização. Pode-se dizer que esta fase possui três funções que não necessariamente respeitam uma ordem a ser seguida, mas possuem certa ligação: escolha dos documentos a serem analisados; formulação de hipóteses e objetivos; elaboração de indicadores para posterior interpretação (DIAS, 2018, p.37).

A primeira tarefa a ser cumprida é uma leitura “flutuante”. De acordo com Bardin (2016), esse termo, que faz analogia com a atitude do psicanalista, consiste na primeira atividade e em estabelecer contato com o material a ser analisado, deixando-se invadir por impressões e orientações. A partir dessa exploração, é possível a constituição do *corpus*, o que implica em escolhas e regras, como: exaustividade, representatividade, homogeneidade. O *corpus* da nossa pesquisa foram as transcrições da sequência de videoaulas acerca do *Design Thinking* aplicado ao Ensino Jurídico, sugerindo a abordagem para um ensino humanizado e inclusivo.

Na sequência, indica-se a elaboração de processos para que a investigação siga determinada orientação, por mais que seja modificada posteriormente.

Inicialmente, em nossa investigação, pensamos em categorizar apenas as percepções de docentes, acerca da ação docente nas videoaulas, todavia com o desenvolvimento da análise, percebemos que a categorização das percepções dos discentes também deveria ser considerada e, por fim, pensamos em uma possibilidade de analisar a conexão entre as duas ações.

Referente à exploração do material, esta fase é responsável pela codificação e categorização dos dados em função de particularidades definidas anteriormente.

No que tange à descrição e interpretação, a análise de conteúdo investe tanto em descrição como em interpretação, sendo a descrição uma etapa importante e necessária. No entanto, o processo de análise envolverá tanto a perspectiva da descrição, como da interpretação. Esta, trata-se de um momento indispensável, em que constitui um exercício de abstração e teorização sobre o “*corpus*” textual, que busca a compreensão e se aproxima da hermenêutica (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.165).

Dessa forma, codificamos os professores entrevistados por P1, P2, P3, P4 e P5, e a professora-pesquisadora como PP. Os estudantes entrevistados foram denominados: E1, E2, E3, E4 e E5.

De acordo com Bardin (2011, p.147),

Grande parte dos procedimentos de análise organiza-se em torno de um processo de categorização, que precisa ser assumida como uma operação de classificação de elementos constitutivos por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.

Em função do exposto, categorizamos as percepções docentes e discentes acerca da ação docente nas videoaulas separadamente, pensando em uma possível análise posterior. O critério que empregamos visando o agrupamento de uma unidade de análise em uma categoria foi o enquadramento na Matriz 3x3 para o conteúdo das entrevistas dos docentes e na Matriz do Estudante para o conteúdo das entrevistas dos estudantes. As categorizações decorreram à proporção que foram encontradas unidades de análise, conforme as células das matrizes correspondentes.

A parte destinada ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, consiste na última etapa do processo de análise. Segundo Bardin (2016), nesta etapa em que os resultados já estão dispostos, o pesquisador pode propor inferências e adiantar interpretações relacionadas aos dados. Nela são produzidos textos que justificam as informações contidas nas unidades de análise e, ainda, acomoda o andamento das unidades de análise alicerçado pelas categorias *a priori* ou emergentes.

4.3 CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta seção explanaremos sobre a estruturação das videoaulas como contexto da

pesquisa, além de exibirmos a escolha dos sujeitos da pesquisa, professores e alunos entrevistados que colaboraram com a investigação.

As videoaulas foram planejadas com o intuito de demonstrar a viabilidade da aplicação do *Design Thinking* no Ensino Jurídico, como uma proposta humanizada e inclusiva, a fim de romper com o tradicionalismo, o que às vezes compromete a interação dos alunos, e, conseqüentemente, sua aprendizagem e envolvimento com o conteúdo trabalhado em sala de aula.

As videoaulas foram gravadas em estúdio apropriado para tal e hospedadas na plataforma *YouTube* com *link* não listado, em canal de curadoria da Professora-Pesquisadora.

A sequência de videoaulas foi intitulada “Jornada de Estudos *Design Thinking* aplicado ao Ensino Jurídico”, composta por sete vídeos, divididos em Apresentação, Abertura, Aula 1, Aula 2, Aula 3, Aula 4 e Encerramento, totalizando 2 horas, 25 minutos e 58 segundos de gravação.

Sendo assim, as aulas foram estruturadas por temas, abordando primeiramente sobre o cenário do Ensino Jurídico no Brasil; na segunda e terceira aula foram abordados conhecimentos acerca do *Design Thinking*, como seu conceito, origem, pilares, etapas e possíveis aplicações no ensino; e, por último, uma simulação de uma oficina de *Design Thinking*, com o tema “O Futuro do Trabalho é Feminino”, demonstrando a aplicação da abordagem completa na prática, inclusive, trazendo a reflexão acerca da prototipagem de soluções.

O critério para a escolha dos professores entrevistados foi pensado da seguinte forma: três professores do curso de Direito e dois professores de áreas distintas, portanto, com experiência nos estudos da Matriz 3x3, sendo que, do total, dois professores têm vasta experiência no Ensino a Distância, critério que consideramos importante, visto o formato da produção técnica educacional ter sido em videoaulas.

Todos os professores escolhidos aceitaram prontamente o convite para serem entrevistados.

Com o aceite dos professores, elaboramos termos de consentimento livre e esclarecido para eles, e combinamos uma data para a entrevista, que foi cumprida com todos os escolhidos.

Os cinco estudantes entrevistados foram escolhidos com base no curso superior, pois todos são alunos do curso de Direito de uma universidade do norte do Paraná, sendo cada um de um período do curso, visando as diversas percepções de acordo com o período cursado.

Com o aceite dos estudantes, elaboramos termos de consentimento livre e esclarecido para eles, e combinamos uma data para a entrevista.

4.4 MAPEAMENTO DAS VIDEOAULAS A PARTIR DA MATRIZ 3X3

O instrumento teórico-metodológico utilizado para a análise da ação docente foi a Matriz 3x3 de Arruda, Lima e Passos (2011), que viabilizou a organização e interpretação dos dados provenientes das entrevistas com professores, acerca das videoaulas produzidas com a aplicação da abordagem *Design Thinking*.

A Matriz 3x3 é o instrumento que possibilita o estudo das relações estabelecidas entre professor-aluno-conhecimento, balizadas pelas relações epistêmicas, pessoais e sociais com o saber, de forma que possibilita a análise de entrevistas a partir do enfoque dado ao conteúdo disciplinar, ao ensino e à aprendizagem dos alunos (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011).

No caso em tela, o objetivo é mapear a ação docente da Professora-Pesquisadora na sua atuação na sequência de videoaulas intitulada “Jornada de Estudos *Design Thinking* aplicado ao Ensino Jurídico”, para se verificar a viabilidade de aplicação da abordagem no curso de Direito, considerando que se trata de uma modalidade inovadora de prática pedagógica a ser proposta, com a intenção de dinamizar as aulas e proporcionar um ensino humanizado e inclusivo, dadas as possibilidades de interações e reflexões, inclusive, considerando a realidade dos alunos.

Por meio da Matriz 3x3, é possível considerar além da gestão de conteúdo e da gestão de classe, se atentando à aprendizagem do aluno, e, sobretudo, à aprendizagem do professor, sua identidade, seus desejos e seu desenvolvimento profissional, ou seja, a habilidade de gerir a si mesmo como profissional em desenvolvimento (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011).

Dessa forma, apresentamos a Tabela da Matriz 3x3 construída a partir das representações mencionadas, considerando as novas tarefas do professor e as relações de saber, extraída de Arruda, Lima e Passos (2011).

Figura 2 – Matriz 3x3

| <i>Novas tarefas do professor</i> <i>Relações de saber</i> | 1 Gestão do segmento P-S (conteúdo) | 2 Gestão do segmento P-E (ensino) | 3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem) |
|---|--|---|--|
| A Epistêmica | <u>Setor 1A</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto a ser compreendido pelo professor. | <u>Setor 2A</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade a ser compreendida pelo professor. | <u>Setor 3A</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade a ser compreendida pelo professor. |
| B Pessoal | <u>Setor 1B</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto pessoal. | <u>Setor 2B</u> Diz respeito a o ensino enquanto atividade pessoal. | <u>Setor 3B</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade pessoal. |
| C Social | <u>Setor 1C</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto social. | <u>Setor 2C</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade social. | <u>Setor 3C</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade social. |

Tabela 1 – Um novo instrumento para a análise da ação docente em sala de aula

Fonte: Arruda, Lima e Passos (2011, p. 147)

Como resultado, obtivemos as percepções de cada um dos entrevistados, no que diz respeito às gestões da relação com o saber da Professora-Pesquisadora nas videoaulas, conforme as disposições da Matriz 3x3, a qual emergiram novas compreensões acerca da abordagem proposta.

4.5 MAPEAMENTO DAS VIDEOAULAS A PARTIR DA MATRIZ DO ESTUDANTE

O instrumento teórico-metodológico, utilizado para a análise das percepções dos estudantes, foi a Matriz do Estudante, de Arruda, Benício e Passos (2017), que viabilizou a organização e interpretação dos dados provenientes das entrevistas com os estudantes do curso de Direito, acerca das videoaulas produzidas com a aplicação da abordagem *Design Thinking*.

A Matriz do Estudante possibilita “a análise das percepções e/ou ações de um estudante sobre sua própria aprendizagem, sobre o professor e seu ensino e sobre as relações do professor com os saberes escolares e profissionais. O instrumento fundamenta-se na temática das relações com o saber e em um modelo representacional da sala de aula” (ARRUDA; BENÍCIO; PASSOS, 2017, p.326).

Neste caso, objetiva-se o mapeamento das percepções de estudantes do curso de Direito acerca da “Jornada de Estudos *Design Thinking* aplicado ao Ensino Jurídico”, a fim de verificar a viabilidade de aplicação da abordagem em sala de aula que contribua com a aprendizagem discente, de forma dinamizada e a partir de uma formação crítico-reflexiva.

A Matriz do Estudante considera as seguintes percepções/ações dos estudantes, sob as perspectivas epistêmica (conhecimento), pessoal (sentido) e social (valor), segundo Arruda, Benício e Passos (2017):

- Com relação ao professor e seu ensino, na coluna 1 (segmento E-P);
- Com relação à sua aprendizagem, na coluna 2 (segmento E-S);
- Com relação aos professores com os saberes escolares e/ou profissionais (segmento P-S).

Dessa forma, apresentamos a Matriz do Estudante construída a partir das percepções/ações dos estudantes enquadradas no prisma didático-pedagógico, de Arruda e Passos (2015), em que considera as relações do professor com o ensino, aprendizagem e com os saberes escolares e/ou profissionais, partindo da premissa que o ato de aprender é uma ação do sujeito (ARRUDA; BENÍCIO; PASSOS, 2017).

Figura 3 – Matriz do Estudante

| <i>Percepções/ações do estudante</i> <i>Relações com o saber</i> | 1 <i>a respeito do professor e seu ensino</i> (segmento E-P) | 2 <i>a respeito de sua aprendizagem</i> (segmento E-S) | 3 <i>a respeito da relação do professor com os saberes escolares/profissionais</i> (segmento P-S) |
|---|---|---|--|
| a Epistêmica (conhecimento) | Célula 1a Diz respeito ao pensamento do estudante sobre o ensino praticado pelo professor | Célula 2a Diz respeito ao pensamento do estudante sobre os saberes escolares/profissionais e à sua própria aprendizagem | Célula 3a Diz respeito ao pensamento do estudante sobre a relação do professor com os saberes escolares/profissionais |
| b Pessoal (sentido) | Célula 1b Diz respeito ao sentido que o estudante atribui ao ensino praticado pelo professor | Célula 2b Diz respeito ao sentido que o estudante atribui aos saberes escolares/profissionais e à sua própria aprendizagem | Célula 3b Diz respeito ao sentido que o estudante atribui à relação do professor com os saberes escolares/profissionais |
| c Social (valor) | Célula 1c Diz respeito ao valor que o estudante atribui ao ensino praticado pelo professor | Célula 2c Diz respeito ao valor que o estudante atribui aos saberes escolares/profissionais e à sua própria aprendizagem | Célula 3c Diz respeito ao valor que o estudante atribui à relação do professor com os saberes escolares/profissionais |

Fonte: Arruda, Benício e Passos (2017, p. 331)

O resultado foi apresentado com fundamento nas percepções dos estudantes de um curso de Direito, narradas com base nas videoaulas ministradas pela Professora-Pesquisadora, à qual também emergiram novas compreensões acerca da abordagem proposta.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo trazemos a apresentação e análise dos dados, com a demonstração da coleta de dados, as percepções das videoaulas acerca dos parâmetros de conteúdo, ensino e aprendizagem, com a descrição e análise de cada uma das videoaulas separadamente, e, para finalizar, uma análise geral e exibição do relatório de pesquisa.

5.1 COLETA DE DADOS

Os dados foram tomados após as gravações das videoaulas, por meio de entrevistas não estruturadas⁷, encaminhadas na forma de audiogravação para transcrição do conteúdo na íntegra.

Passaremos, a seguir, à apresentação e discussão dos dados provenientes das entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Os professores foram designados por P1, P2, P3, P4 e P5, a Professora-Pesquisadora como PP, e analisados conforme a Matriz 3x3 de Arruda, Lima e Passos (2011) e os estudantes como E1, E2, E3, E4 e E5, analisados conforme a Matriz do Estudante de Arruda, Benício e Passos (2017), e ao fim apresentamos um quadro com a fala de todos os sujeitos professores e um quadro com a fala de todos os sujeitos estudantes.

A análise textual discursiva foi a metodologia de análise empregada, envolvendo descrição e interpretação a fim de explicitar a compreensão do fenômeno. Para tanto, as falas dos sujeitos foram gravadas e transcritas, para que posteriormente fosse realizada a realização da desmontagem dos textos, sua unitarização e conseqüente produção de unidades constituintes, para que fosse realizado o estabelecimento das relações entre as unidades de base, sua categorização e a captação da compreensão comunicada (MORAES; GALIAZZI, 2016).

As falas deram origem ao *corpus* da pesquisa, constituída pelos relatos dos entrevistados, representando as informações da pesquisa. Cada unidade obteve um código e foi enquadrada na Matriz 3x3 de Arruda, Lima e Passos (2011), construindo um significado a partir das percepções dos discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Toda unidade possui um número de referência, que foi atribuído em ordem ascendente, conforme o sujeito. Já o sujeito PP teve um código alfabético acompanhando o número de referência, que corresponde à fase que está sendo analisada, conforme segue:

- PL – Planejamento;

⁷ Aquela que não possui roteiro. O entrevistado não fica preso a uma ordem de perguntas, a entrevista ocorre de maneira livre.

- GR – Gravações;
- VD – Videoaulas; e,
- MV – Movimento de quando recebi as entrevistas.

Nos quadros abaixo apresentamos as falas dos sujeitos professores, que, aplicando a Matriz 3x3 de Arruda, Lima e Passos (2011), obteve-se a análise das percepções dos professores acerca das videoaulas. Dessa forma, nos quadros temos a caracterização das falas, que foram unitarizadas conforme a sua relação com as células da Matriz 3x3, de acordo com a gestão do conteúdo, gestão do ensino e gestão da aprendizagem.

Para exemplificar, na sequência apresentamos uma fala correspondente a cada célula preenchida da Matriz 3x3 do Quadro 1:

1A – (6) A sua explanação é bastante clara, percebi um grande domínio tanto sobre o *Design Thinking* quanto quando você se refere ao Ensino Jurídico;

1C – (39) A temática, mesmo enquanto leiga, trabalho da mulher é muito interessante, primeiro devido ao nosso gênero e mais ainda por estar pertinente com discussões atuais, que cada vez mais se têm olhado e refletido de acordo com essa perspectiva;

2A – (4) Percebi que você fez uso de poucos *slides* e deu uma maior ênfase à fala, este ponto ressaltou que me interessou aos ouvintes, visto que numerosos *slides* não me cativariam enquanto telespectadora;

2B – (11) A jornada é instigante, apresenta uma abordagem ainda pouco discutida no Brasil, com a escolha de uma temática atual na oficina, e penso que cumpra todos os requisitos necessários enquanto produto educacional;

3A – (13) Penso que a sua exposição é esclarecedora, principalmente em alguns pontos ressaltados: por buscar a transformação das aulas do Ensino Jurídico em aulas mais dinâmicas, por enfatizar um ensino mais humanizado e inclusivo, por enfatizar que a abordagem *Design Thinking* pode dinamizar o Ensino Jurídico, sem desmerecer o estudo das leis;

3B – (27) Outro ponto intrigante, mesmo não pertencendo à área jurídica, é que no direito foca-se muitas vezes no problema. Contudo, fazer uso dessa abordagem rompe com essa visão, pois o centro se torna a pessoa e a solução vai se voltar à pessoa;

3C – (21) Por fim, também foi enfatizada a transformação da realidade de determinados alunos por meio do *Design Thinking*. Essa característica reforça o ensino humanizado e inclusivo buscado com o uso dessa abordagem.

Sendo assim, segue o Quadro 1 com a caracterização das falas do Sujeito P1.

Quadro 1 – Caracterização das falas do Sujeito P1

| SUJEITO P1 | 1 Gestão do Segmento P-S (conteúdo) | 2 Gestão do Segmento P-E (ensino) | 3 Gestão do Segmento E-S (aprendizagem) |
|--------------------------------|---|--|---|
| A Relação Epistêmica | (6), (12), (18), (23), (24), (25), (26), (28), (30), (53) | (1), (2), (3), (4), (5), (7), (9), (10), (14), (15), (16), (22), (29), (31), (32), (33), (34), (36), (37), (41), (42), (43), (47), (49), (50) | (13) |
| B Relação Pessoal | | (11), (17), (19), (20), (35), (38), (40), (44), (45), (52) | (8), (27), (46), (48), (51) |
| C Relação Social | (39), (54) | | (21) |

Fonte: a autora

Quanto ao Quadro 2, a fim de exemplificar, segue uma fala correspondente a cada célula preenchida da Matriz 3x3.

2A – (57) Assim a sugestão seria ir apresentando cada etapa do *Design Thinking* durante o caso prático, e não apresentar todo o *Design Thinking* em três aulas e após fazer o caso prático na quarta aula;

2B – (59) Desculpe se estou sendo intrometido com essa sugestão, mas estou me posicionando como um “cliente” potencial de um produto que está me sendo ofertado, *Design Thinking* aplicado ao Ensino Jurídico.

Sendo assim, segue o Quadro 2 com a caracterização das falas do Sujeito P2.

Quadro 2 – Caracterização das falas do Sujeito P2

| SUJEITO P2 | 1 Gestão do Segmento P-S (conteúdo) | 2 Gestão do Segmento P-E (ensino) | 3 Gestão do Segmento E-S (aprendizagem) |
|--------------------------------|---|---|---|
| A Relação Epistêmica | | (55), (56), (57), (58), | |
| B Relação Pessoal | | (59) | |
| C Relação Social | | | |

Fonte: a autora

Quanto ao Quadro 3, exemplificando, segue uma fala correspondente a cada célula preenchida da Matriz 3x3:

1A – (65) Eu achei muito bacana você deixar isso claro, dentro do viés jurídico a intenção é somar, é agregar teoria, legislação, técnica e criatividade com empatia e colaboração;

1B – (63) Você começa a mentalizar realmente essa ideia, essa diretiva que você dá, e você fica com aquilo e se envolve no conteúdo que você está dando;

1C – (61) Num primeiro momento, eu de fato consegui vislumbrar uma tentativa de humanizar o Ensino Jurídico, como você disse: para além da caixinha;

2A – (62) Eu até achei bacana, porque eu não sei se você tem intenção de vender isso, vender esse curso mais para frente, o que me parece bastante válido é que ficou, pegou a ideia de quando você começa as aulas falando: Você pensa dentro de uma caixinha, ou você pensa como um *designer*?

2B – (64) Eu achei muito empolgante, eu achei que você teve clareza na exposição das ideias, teve uma construção e uma linha de raciocínio desde o início, quando você tem a contextualização do positivismo dentro do direito, que não tem como você negar e deixar de lado, até porque não é essa ideia, até porque estando aqui no Brasil, seguindo a matriz do Civil *Law*, não tem como a gente falar que a lei seca não é importante, né?

2C – (70) Então, por isso que eu vejo essa humanização e eu acho que é muito válida a sua proposta;

3A – (90) A gente não pode desconsiderar que tem a questão técnica, que ele vai ser um profissional, então a oratória é exigida e é uma das habilidades que ele pode desenvolver por meio dessa atividade; e

3B – (67) Tanto que você diz que a gente pode, é, incentivar os alunos que trabalhem essa perspectiva do problema com a solução, através de questões cotidianas. Eu achei isso muito bacana;

3C – (85) Sem dúvida, eu acredito que seja um caminho que como dá uma ampliação de horizontes, ele tende a desenvolver o aluno para a pesquisa, como você disse, e ele ser esse ator colaborativo, realmente ele ser esse agente ativo, né, na construção do próprio direito que ele vai aplicar, que ele vai fazer, né, que ele vai construir.

Sendo assim, segue o Quadro 3 com a caracterização das falas do Sujeito P3.

Quadro 3 – Caracterização das falas do Sujeito P3

| SUJEITO P3 | 1 Gestão do Segmento P-S (conteúdo) | 2 Gestão do Segmento P-E (ensino) | 3 Gestão do Segmento E-S (aprendizagem) |
|---------------------------------------|--|--|--|
| A Relação Epistêmica | (65), (66), (75), (78), (82), (93) | (62), (71), (72), (73), (74), (76), (77), (79), (80), (83), (86), (87), (89), (99), (103), (104), (105), (106) | (90) |
| B Relação Pessoal | (63), (68), (95), (98) | (60), (64), (84), (88), (96), (100) | (67), (69), (92) |
| C Relação Social | (61), (101), (102) | (70), (81), (91), (94), (97), (107) | (85) |

Fonte: a autora

Quanto ao Quadro 4, exemplificando, segue uma fala correspondente a cada célula preenchida da Matriz 3x3:

1A – (117) Você também fala de Paulo Freire, tem que falar dele mesmo, por conta do assunto, mas você repete muito o Paulo Freire, então, “mas por que o Paulo Freire, mais para frente o Paulo Freire”, talvez você possa falar o autor referido, entendeu? Assim como eu já falei, a respeito do autor, né, o autor já mencionado, para não ficar tão repetitivo o nome dele, embora seja bastante importante, é claro;

1B – (122) Você está conseguindo manter a empolgação, o interesse do seu ouvinte, e o interesse para essa novidade, o que não é muito fácil para quando você vai falar para o público do Direito, né?

2A – (113) Com relação à aula 1, então, eu achei muito legal a sua fala, sabe, engraçado que ela desperta o interesse para a próxima aula, então, aquele anúncio que você faz, “espero você para a próxima aula”, “convido você”, é muito legal, mas assim, o bacana da sua fala é que você desperta a curiosidade do seu ouvinte, sabe?

2B – (114) O ouvinte vai ficando, é, curioso para conhecer sobre aquilo que você vai falar.

Sendo assim, segue o Quadro 4 com a caracterização das falas do Sujeito P4.

Quadro 4 – Caracterização das falas do Sujeito P4

| SUJEITO P4 | 1 Gestão do Segmento P-S (conteúdo) | 2 Gestão do Segmento P-E (ensino) | 3 Gestão do Segmento E-S (aprendizagem) |
|---------------------------------|--|--|--|
| A Relação Epistêmica | (116), (117), (125), (126), (131) | (108), (109), (110), (111), (112), (113), (115), (118), (119), (121), (123), (124), (129), (132), (133), (134), (135) | |
| B Relação Pessoal | (122), (127), (136) | (114), (120), (128), (130) | |
| C Relação Social | | | |

Fonte: a autora

Quanto ao Quadro 5, exemplificando, segue uma fala correspondente a cada célula preenchida da Matriz 3x3:

1A – (151) Com relação ao que é o *Design Thinking*, então a sua importância no curso de Direito, para mim ficou muito claro;

1C – (140) A partir do *Design Thinking*, a gente consegue fazer com que esses conteúdos tenham uma relação maior com a realidade, com a prática social, com o dia a dia, não só do aluno;

2A – (147) A aplicação eu acho que ficou muito fácil de entender, mas o professor que gosta de estruturar o plano de aula, o que ele precisa pensar, de que forma?

3B – (142) As fases ficaram bem claras, os eixos do *Design Thinking* ficaram muito claros, e como professor do curso de Direito, de uma disciplina no curso de Direito, eu acredito que eu conseguiria, é, eu conseguiria ter uma visão assim bem ampla, como aplicar essa abordagem, como utilizar o *Design Thinking* para deixar as aulas mais interessantes para os alunos e fazer com que os alunos participem mais, de uma forma lúdica.

Sendo assim, segue o Quadro 5 com a caracterização das falas do Sujeito P5.

Quadro 5 – Caracterização das falas do Sujeito P5

| SUJEITO P5 | 1 Gestão do Segmento P-S (conteúdo) | 2 Gestão do Segmento P-E (ensino) | 3 Gestão do Segmento E-S (aprendizagem) |
|-------------------------|---|---|---|
| A Relação Epistêmica | (137), (138), (139), (148), (151) | (144), (145), (146), (147), (149), (150) | |
| B Relação Pessoal | | | (142), (143) |
| C Relação Social | (140), (141) | | |

Fonte: a autora

O Quadro 6 demonstra a caracterização das falas do Sujeito PP, que corresponde à Professora-Pesquisadora. Elas foram remanejadas por assunto com um código junto ao número de referência, como já explicitado.

Quanto ao Quadro 6, exemplificando, segue uma fala correspondente a cada célula preenchida da Matriz 3x3:

1A – (153-PL) Eu fiz algumas oficinas de *Design Thinking*, para treinar o conteúdo, e separei algumas leituras para que eu possa preparar as aulas com base, já fundamentando com as minhas leituras;

1B – (220-VD) Eu gostei da leveza e desprendimento na apresentação;

2A – (156-PL) Os *slides* estão prontos, só vou revisá-los e vou começar então a ensaiar;

2B – (295-MV) Hoje, 27/07/2020, eu estou nos preparativos para as análises das entrevistas. Já recebi 70% dos áudios dos meus entrevistados, e eu fiquei superanimada, supercontente, não por conta dos elogios, mas, sobretudo, pelas críticas e apontamentos, pois os meus entrevistados foram escolhidos pelos seguintes critérios: talento e competência que eu reconheço neles, e que também são pessoas que eu admiro e que eu gosto;

2C – (159-PL) A minha proposta é que o *Design Thinking* é uma abordagem que pode ser trabalhada no curso de Direito, a fim de problematizar as situações, mas também que os alunos são os protagonistas, que os alunos resolvam os problemas que nós temos e que pode ser plenamente aplicada em sala de aula, justamente também para refletir acerca dos diversos problemas sociais;

3A – (290-VD) Em todas as aulas houve uma preocupação em explicar com detalhes para garantir o entendimento do público;

3B – (178-PL) Aqui, abordo também a autonomia do aluno, que se emancipa por meio do saber, o que é possível atingir por meio das abordagens que trabalhem com a

problematização, algo também pregado por Paulo Freire, que contraria a prática da dominação e privilegia a postura do aluno como o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, segue o Quadro 6 com a caracterização das falas do Sujeito PP.

Quadro 6 – Caracterização das falas do Sujeito PP

| SUJEITO PP | 1 Gestão do Segmento P-S (conteúdo) | 2 Gestão do Segmento P-E (ensino) | 3 Gestão do Segmento E-S (aprendizagem) |
|---------------------------------------|--|--|--|
| A Relação Epistêmica | (152-PL), (153-PL), (154-PL), (155-PL), (157-PL), (158-PL), (162-PL), (173-PL), (174-PL), (175-PL), (176-PL), (177-PL), (180-PL), (187-PL), (199-PL), (205-GR), (207-GR), (209-GR), (213-GR), (218-VD), (238-VD), (239-VD), (246-VD), (247-VD), (248-VD), (254-VD), (270-VD), (275-VD), (276-VD), (278-VD), (282-VD), (284-VD), (286-VD) | (156-PL), (160-PL), (161-PL), (163-PL), (164-PL), (165-PL), (166-PL), (169-PL), (170-PL), (172-PL), (186-PL), (188-PL), (189-PL), (190-PL), (191-PL), (197-PL), (198-PL), (201-GR), (202-GR), (203-GR), (204-GR), (206-GR), (208-GR), (212-GR), (214-GR), (215-GR), (216-GR), (217-VD), (222-VD), (224-VD), (226-VD), (227-VD), (229-VD), (231-VD), (232-VD), (233-VD), (235-VD), (236-VD), (241-VD), (249-VD), (256-VD), (259-VD), (261-VD), (262-VD), (263-VD), (264-VD), (265-VD), (266-VD), (267-VD), (268-VD), (269-VD), (271-VD), (272-VD), (274-VD), (283-VD), (288-VD), (289-VD) | (192-PL), (193-PL), (196-PL), (200-PL), (290-VD) |
| B Relação Pessoal | (220-VD), (302-MV), (303-MV), (304-MV) | (167-PL), (210-GR), (211-GR), (219-VD), (221-VD), (223-VD), (225-VD), (228-VD), (230-VD), (234-VD), (237-VD), (240-VD), (242-VD), (243-VD), (244-VD), (250-VD), (251-VD), (234-VD), (252-VD), (253-VD), (255-VD), (258-VD), (273-VD), (277-VD), (279-VD), (280-VD), (287-VD), (291-VD), (292-VD), (293-VD), (294-VD), (295-MV), | (178-PL), (195-PL), (285-VD) |

| | | | |
|-----------------------------------|--|--|--|
| | | (298-MV), (299-MV), (301-MV) | |
| C Relação Social | | (159-PL), (168-PL), (171-PL), (179-PL), (181-PL), (182-PL), (183-PL), (184-PL), (185-PL), (194-PL), (245-VD), (257-VD), (260-VD), (281-VD), (296-MV), (297-MV), (300-MV) | |

Fonte: a autora

A seguir, no Quadro 7, todas as falas de todos os sujeitos professores foram caracterizadas nas células da Matriz 3x3, de forma que conseguimos ter um panorama geral acerca das percepções dos professores para análise.

Quadro 7 – Caracterização das falas de todos os Sujeitos Professores

| TODOS OS SUJEITOS | 1 Gestão do Segmento P-S (conteúdo) | 2 Gestão do Segmento P-E (ensino) | 3 Gestão do Segmento E-S (aprendizagem) |
|---------------------------------------|--|--|---|
| A Relação Epistêmica | (6), (12), (18), (23), (24), (25), (26), (28), (30), (53), (65), (66), (75), (78), (82), (93), (116), (117), (125), (126), (131), (137), (138), (139), (148), (151), (152-PL), (153-PL), (154-PL), (155-PL), (157-PL), (158-PL), (162-PL), (173-PL), (174-PL), (175-PL), (176-PL), (177-PL), (180-PL), (187-PL), (199-PL), (205-GR), (207-GR), (209-GR), (213-GR), (218-VD), (238-VD), (239-VD), (246-VD), (247-VD), (248-VD), (254-VD), (270-VD), (275-VD), (276-VD), (278-VD), (282-VD), (284-VD), (286-VD) | (1), (2), (3), (4), (5), (7), (9), (10), (14), (15), (16), (22), (29), (31), (32), (33), (34), (36), (37), (41), (42), (43), (47), (49), (50), (55), (56), (57), (58), (62), (71), (72), (73), (74), (76), (77), (79), (80), (83), (86), (87), (89), (99), (103), (104), (105), (106), (108), (109), (110), (111), (112), (113), (115), (118), (119), (121), (123), (124), (129), (132), (133), (134), (135), (144), (145), (146), (147), (149), (150), (156-PL), (160-PL), (161-PL), (163-PL), (164-PL), (165-PL), (166-PL), (169-PL), (170-PL), (172-PL), (186-PL), (188-PL), (189-PL), (190-PL), (191-PL), (197-PL), (198-PL), (201-GR), (202-GR), (203-GR), (204-GR), (206-GR), (208-GR), (212-GR), (214-GR), (215-GR), (216-GR), (217-VD), | (13), (90), (192-PL), (193-PL), (196-PL), (200-PL), (290-VD), |

| | | | |
|------------------------------|--|---|---|
| | | (222-VD), (224-VD), (226-VD), (227-VD), (229-VD), (231-VD), (232-VD), (233-VD), (235-VD), (236-VD), (241-VD), (249-VD), (256-VD), (259-VD), (261-VD), (262-VD), (263-VD), (264-VD), (265-VD), (266-VD), (267-VD), (268-VD), (269-VD), (271-VD), (272-VD), (274-VD), (283-VD), (288-VD), (289-VD) | |
| B Relação Pessoal | (63), (68), (95), (98), (122), (127), (136), (220-VD), (302-MV), (303-MV), (304-MV), | (11), (17), (19), (20), (35), (38), (40), (44), (45), (52), (59), (60), (64), (84), (88), (96), (100), (114), (120), (128), (130), (167-PL), (210-GR), (211-GR), (219-VD), (221-VD), (223-VD), (225-VD), (228-VD), (230-VD), (234-VD), (237-VD), (240-VD), (242-VD), (243-VD), (244-VD), (250-VD), (251-VD), (252-VD), (253-VD), (255-VD), (258-VD), (273-VD), (277-VD), (279-VD), (280-VD), (287-VD), (291-VD), (292-VD), (293-VD), (294-VD), (295-MV), (298-MV), (299-MV), (301-MV) | (8), (27), (46), (48), (51), (67), (69), (92), (142), (143), (178-PL), (195-PL), (285-VD) |
| C Relação Social | (39), (54), (61), (101), (102), (140), (141) | (70), (81), (91), (94), (97), (107), (159-PL), (168-PL), (171-PL), (179-PL), (181-PL), (182-PL), (183-PL), (184-PL), (185-PL), (194-PL), (245-VD), (257-VD), (260-VD), (281-VD), (296-MV), (297-MV), (300-MV) | (21), (85) |

Fonte: a autora

5.2 CONTEÚDO

A coluna 1 da Matriz 3x3 relaciona-se com a gestão do conteúdo, dando origem ao segmento P-S, que evidencia as relações da Professora-Pesquisadora com o conteúdo

(ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011). Está dividida em três células, relacionadas ao saber epistêmico (setor 1A), pessoal (setor 1B) e social (setor 1C), conforme descritores abaixo:

Setor 1A – Refere-se à gestão do conteúdo e clareza na transmissão do conhecimento percebidos pelos professores ouvintes e entrevistados (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011). Neste setor dimensiona o quanto ficou demonstrado o conhecimento acerca do assunto abordado pela Professora-Pesquisadora (PP), assim como o domínio do referencial teórico utilizado para a devida fundamentação da pesquisa. Também abrange os esclarecimentos sobre o conteúdo durante as aulas, o emprego da língua portuguesa culta e sua pronúncia percebidos no discurso, e considera o nível de compreensão do entrevistado, proporcionada pelo conteúdo explanado na videoaula.

Setor 1B – Refere-se ao envolvimento da Professora-Pesquisadora (PP) com o conteúdo, o quanto ela conseguiu deixar o ouvinte envolvido e motivado nas videoaulas (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011). Relaciona-se também à identidade profissional de PP, o quanto ficou explícito que ela acredita no conteúdo explanado e na abordagem empregada. Envolve aspectos subjetivos pessoais e particularidades que tocaram os professores ouvintes entrevistados. Foram analisados a empolgação, interesse, leveza e desprendimento na apresentação, sob a ótica dos Professores entrevistados.

Setor 1C – Refere-se às trocas sociais permitidas pela abordagem e percebidas pelos professores ouvintes e entrevistados. Foram analisadas a pertinência do tema e sua relevância para as reflexões contemporâneas na sociedade (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011). Apresenta as percepções acerca dos aspectos humanizados da abordagem. Relaciona-se à aplicação desse produto educacional com o intuito de transformar o Ensino Jurídico por meio dessa abordagem que promove a empatia e a solução com o foco no ser humano.

5.3 ENSINO

A coluna 2 da Matriz 3x3 relaciona-se com a gestão do ensino, dando origem ao segmento P-E, que evidencia as relações da Professora-Pesquisadora com o ensino. Está dividida em três células, relacionadas ao saber epistêmico (setor 2A), pessoal (setor 2B) e social (setor 2C), conforme descritores abaixo:

Setor 2A – Refere-se à percepção do professor ouvinte e entrevistado acerca da relação epistêmica da Professora-Pesquisadora (PP) com o ensino. Nesse segmento foram verificados os recursos didáticos empregados para a execução das videoaulas (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011). Relaciona-se com as reflexões acerca do seu desenvolvimento nas videoaulas,

da sua relação com os materiais instrucionais, equipamentos tecnológicos dispostos no estúdio para a gravação das videoaulas, disposição dos *slides* na tela, enquadramento das imagens, vestimenta de PP, padronização do *layout* das videoaulas e a oratória expressa por PP.

Setor 2B – Refere-se às percepções dos professores ouvintes e entrevistados acerca do sentido pessoal que o tema representa à Professora-Pesquisadora (PP) (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011). O quanto ela demonstra gostar de ensinar, o seu estilo como professora e o quanto consegue expressar a viabilidade da abordagem *Design Thinking*. Nesse segmento os entrevistados demonstram suas reflexões subjetivas acerca da forma de ensinar de PP.

Setor 2C – Refere-se ao ensino como atividade social e interativa e às habilidades da Professora-Pesquisadora (PP) ao demonstrar o tema como relevante socialmente (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011). Foi analisada a forma que foi apresentada a relevância social do *Design Thinking* por meio das perspectivas jurídicas e a forma que foi transmitida a importância de focar nas soluções. A essência desse segmento revela o quanto é possível o envolvimento social em uma oficina de *Design Thinking* e se ela simboliza a possibilidade de uma atuação significativa para a sociedade. Aborda o posicionamento inclusivo, crítico e reflexivo provocado pela Oficina de *Design Thinking*, com a finalidade de instigar os ouvintes a pensarem em propostas de políticas públicas necessárias em nossa sociedade.

5.4 APRENDIZAGEM

A coluna 3 da Matriz 3x3 relaciona-se com a gestão da aprendizagem, dando origem ao segmento E-S, que evidencia as relações da Professora-Pesquisadora (PP) com a Aprendizagem. Está dividida em três células, relacionadas ao saber epistêmico (setor 3A), pessoal (setor 3B) e social (setor 3C), conforme descritores abaixo:

Setor 3A – Refere-se aos aspectos relacionados à aprendizagem, segundo a percepção dos professores ouvintes e entrevistados (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011), acerca do quanto as videoaulas apresentadas pela Professora-Pesquisadora (PP) podem contribuir com a aprendizagem deles sobre a abordagem *Design Thinking* e sua viabilidade no Ensino Jurídico. Considera-se o quanto a referida abordagem empregada movimenta os alunos até chegar na prototipação, e se com essa prática ela promove uma aprendizagem significativa e integrativa, que preze pelo entendimento e compreensão dos conceitos e da prática da abordagem.

Setor 3B – Refere-se às preocupações de PP com o envolvimento, motivação e interesse dos alunos, sob a ótica dos professores ouvintes e entrevistados. É notável como a aprendizagem sobre a abordagem *Design Thinking* impacta diretamente na vida dos envolvidos, de forma a

refletir na sua realidade. O quanto PP expressa interesse na aprendizagem de seus alunos e o quanto é possível a eles fazerem relações com o seu próprio cotidiano.

Setor 3C – Refere-se ao quanto que PP demonstrou a relevância da abordagem do *Design Thinking* ser organizada em oficinas de grupo, como uma atividade social e interativa e os aspectos da aprendizagem implicados nessa abordagem.

Nos quadros abaixo apresentamos as falas dos sujeitos estudantes, que, aplicando a Matriz do Estudante de Arruda, Benício e Passos (2017), obteve-se a análise das percepções dos estudantes de Direito acerca das videoaulas. Dessa forma, nos quadros temos a caracterização das falas, que foram unitarizadas conforme a sua relação com as células da Matriz do Estudante, de acordo com as relações da Professora-Pesquisadora com o ensino, com a aprendizagem e com os saberes escolares/profissionais.

Na sequência seguem os quadros com a caracterização das falas dos sujeitos E1, E2, E3, E4, E5 e a fala de todos os sujeitos estudantes. Para exemplificar, antes de cada quadro, apresentamos uma fala correspondente a cada célula preenchida da Matriz do Estudante:

2A – (306) As aulas de direito, querendo ou não, elas são muito teóricas, portanto, quando saímos da faculdade não sabemos na prática como lidar com algumas situações;

2B – (305) Achei bem interessante o *Design Thinking* aplicado ao Ensino Jurídico, pois ele incentivará o aluno a buscar na prática respostas para as diversas situações, que normalmente em sala de aula a gente não consegue ver e nem os professores conseguem suprir;

2C – (308) Claro que no início alguns alunos teriam resistência, pois tudo que é novo causa desconforto, né? Mas, eu tenho certeza que com o passar do tempo veriam o quanto é importante a prática na academia.

Sendo assim, segue o Quadro 8 com a caracterização das falas do Sujeito E1:

Quadro 8 – Caracterização das falas do Sujeito E1

| SUJEITO E1 | 1 A respeito do professor e seu ensino (segmento E-P) | 2 A respeito de sua aprendizagem (segmento E-S) | 3 A respeito da relação do professor com os saberes escolares/profissionais (segmento P-S) |
|-------------------------|---|---|--|
| A Relação Epistêmica | | (306), | |
| B Relação Pessoal | | (305), (309), (310) | |
| C Relação Social | | (307), (308) | |

Fonte: a autora

Quanto ao Quadro 9, exemplificando, segue uma fala correspondente a cada célula preenchida da Matriz do Estudante:

1B – (314) Devemos sim relacionar o tradicionalismo com um viés humanizado para trazer os nossos valores e também apresentar nossas soluções ao próximo, porque eu acho que isso é muito importante;

1C – (315) Porque ter empatia para chegar até uma prototipação, e logo implantá-la e ver uma pessoa bem feliz, é muito agradável;

2A – (311) Olha, de verdade, o que falar do *Design Thinking*, das aulas e de você, tudo maravilhoso, aulas que me inspiraram a cada minuto, sabe, aprendi muito sobre a matéria;

2B – (313) Porque na sua, direito do trabalho, várias vezes a gente fez dessa forma e eu sempre achei interessante, pois a gente apresenta soluções bem importantes, é, bem interessante porque, querendo ou não, a gente vê as reflexões das outras pessoas, né?

3B – (318) Parabéns pelos seus vídeos. que ficaram todos maravilhosos.

Sendo assim, segue o Quadro 9 com a caracterização das falas do Sujeito E2:

Quadro 9 – Caracterização das falas do Sujeito E2

| SUJEITO E1 | 1 A respeito do professor e seu ensino (segmento E-P) | 2 A respeito de sua aprendizagem (segmento E-S) | 3 A respeito da relação do professor com os saberes escolares/profissionais (segmento P-S) |
|--------------------------------|--|--|---|
| A Relação Epistêmica | | (311), | |
| B Relação Pessoal | (314), (316), (322), (323) | (313), (317), (319), (320), (321), (324) | (318) |
| C Relação Social | (312), (315), | | |

Fonte: a autora

Quanto ao Quadro 10, exemplificando, segue uma fala correspondente a cada célula preenchida da Matriz do Estudante:

1A – (331) Então eu acho que seria ideal que trouxesse uma problematização para que a gente pudesse resolver;

1B – (329) Este ato de escutar aproxima o aluno, tanto um do outro, quanto estreita o relacionamento como professor, dinamizando assim a troca de vivências;

1C – (338) Daí, na aula 2, o foco na solução e não no problema, é, o ser humano sendo o centro do processo;

2A – (330) Ainda estimula o aluno a pesquisar e ele vai ansiar por uma resolução de algum problema que seja proposto;

2B – (334) Daí o desenvolvimento do pensamento crítico, que ele vem, mas, principalmente, do reflexivo;

2C – (336) Porque é a parte que a gente fala que tem que pensar fora da caixinha, né, não ficar só com aquelas ideias fixas. Mas, buscar um monte de métodos diferentes;

3A – (332) Achei sensacional o método.

Sendo assim, segue o Quadro 10 com a caracterização das falas do Sujeito E3:

Quadro 10 – Caracterização das falas do Sujeito E3

| SUJEITO E1 | 1 A respeito do professor e seu ensino (segmento E-P) | 2 A respeito de sua aprendizagem (segmento E-S) | 3 A respeito da relação do professor com os saberes escolares/profissionais (segmento P-S) |
|-------------------------|---|---|--|
| A Relação Epistêmica | (331), (333), | (330), | (332) |
| B Relação Pessoal | (325), (328), (329), (335), (342) | (326), (327), (334), (340), | |
| C Relação Social | (338), | (336), (337), (339), (341), | |

Fonte: a autora

Quanto ao Quadro 11, exemplificando, segue uma fala correspondente a cada célula preenchida da Matriz do Estudante:

1A – (347) Assim, eu fiquei muito ansiosa para ver o resultado final e eu faria de outra forma, eu daria uma introdução, explicaria, né, as experiências do *Design Thinking*, depois explicaria seus benefícios, porque eu conheço o *Design Thinking* e, durante todo o momento que você falou dos benefícios eu questionei muitas vezes, pensando que não ia dar certo, ou que não era assim, porque eu já o conhecia, mas voltado para a área de finanças, na área de administração, que é a minha área do Banco;

1B – (346) Eu confesso que, assim, só na última aula que a gente vai ver como que é realmente ligado ao Direito, então, durante as introduções eu começava a achar que não ia dar certo;

1C – (359) Para crianças, eu acho que tem que ser uma outra metodologia, e aí nessa linha que você desenvolveu, né, do *Design Thinking*, eu acho que será muito produtiva para todos os seus alunos;

2A – (353) Eu acho que é muito rico, porque você aprende melhor, você absorve mais o conhecimento, sim, claro, não vai ser só isso né, serão algumas aulas de acordo com a matéria a ser estudada;

2B – (358) Paulo Freire para Jovens e Adultos eu gosto, para crianças, não;

2C – (357) Eu sou um pouco pé atrás com a metodologia de Paulo Freire para crianças, porque eu acho que o método de alfabetização de Paulo Freire para crianças não serve, mas para Educação de Jovens e Adultos funciona muito bem, porque realmente utiliza as experiências de cada um, né, para passar um conteúdo de forma com que eles possam assimilar melhor.

Sendo assim, segue o Quadro 11 com a caracterização das falas do Sujeito E4:

Quadro 11 – Caracterização das falas do Sujeito E4

| SUJEITO E1 | 1 A respeito do professor e seu ensino (segmento E-P) | 2 A respeito de sua aprendizagem (segmento E-S) | 3 A respeito da relação do professor com os saberes escolares/profissionais (segmento P-S) |
|--------------------------------|--|--|---|
| A Relação Epistêmica | (347), (350), (351), (354), (355), (362), | (346), (353) | |
| B Relação Pessoal | (352), (356), (360), (363), (364), (365) | (343), (344), (345), (348), (349), (358), (361) | |
| C Relação Social | (359) | (357) | |

Fonte: a autora

Quanto ao Quadro 12, exemplificando, segue uma fala correspondente a cada célula preenchida da Matriz do Estudante:

1A – (367) Que diga-se de passagem foi aplicado genuinamente, para variar;

2A – (366) Primeiro, eu quero agradecer a oportunidade em assistir suas aulas sobre a “Jornada de Estudos *Design Thinking* aplicado ao Ensino Jurídico”. Quanto às minhas observações, eu pude ver nitidamente no decorrer das aulas a abordagem sendo aplicada, e lá no encerramento eu tinha identificado que essa jornada era o seu protótipo;

2B – (368) Bom, as aulas, elas foram bem dinâmicas e eu pude aprender de maneira bem clara, também, que o *Design Thinking*, embora ele não seja uma metodologia, ele se trata de uma abordagem cujo foco são as pessoas, uma prática envolvente e inovadora, que nos faz “botar” a mão na massa, buscando soluções, testando, acertando e errando, um diferencial importante para mim, foi esse;

2C – (371) Embora, saibamos né Dani, que o Ensino Jurídico por lidar com as normas e regras que regem a sociedade, ele exige sim muita formalidade, acredito eu, que se os professores quiserem aplicar o *Design Thinking*, não necessariamente em todas as aulas, mas pelo menos nas que exigem que nós alunos nos deparemos de verdade com a solução em questão, as aulas tornariam muito mais dinâmicas e participativas, e fariam com que nós alunos enxergássemos essa situação de maneira mais real;

Sendo assim, segue o Quadro 12 com a caracterização das falas do Sujeito E5:

Quadro 12 – Caracterização das falas do Sujeito E5

| SUJEITO E1 | 1 A respeito do professor e seu ensino (segmento E-P) | 2 A respeito de sua aprendizagem (segmento E-S) | 3 A respeito da relação do professor com os saberes escolares/profissionais (segmento P-S) |
|-------------------------|---|---|--|
| A Relação Epistêmica | (367) | (366) | |
| B Relação Pessoal | | (368), (369), (370), (373) | |
| C Relação Social | | (371), (372) | |

Fonte: a autora

A seguir, no Quadro 13, as falas de todos os sujeitos estudantes foram caracterizadas nas células da Matriz do Estudante, de forma que conseguimos ter um panorama geral acerca das suas percepções para análise.

Quadro 13 – Caracterização das falas de Todos os Sujeitos Estudantes

| SUJEITO E1 | 1 A respeito do professor e seu ensino (segmento E-P) | 2 A respeito de sua aprendizagem (segmento E-S) | 3 A respeito da relação do professor com os saberes escolares/profissionais (segmento P-S) |
|-------------------------|--|--|--|
| A Relação Epistêmica | (331), (333), (347), (350), (351), (354), (355), (362), (367) | (306), (311), (330), (353), (366) | (332) |
| B Relação Pessoal | (314), (316), (322), (323), (325), (328), (329), (335), (342), (346), (352), (356), (360), (363), (364), (365) | (305), (309), (310), (313), (317), (319), (320), (321), (324), (326), (327), (334), (340), (343), (344), (345), (348), (349), (358), (361), (368), (369), (370), (373) | (318) |
| C Relação Social | (312), (315), (338), (359) | (307), (308), (336), (337), (339), (341), (357), (371), (372) | |

Fonte: a autora

5.5 ENSINO

A coluna 1 da Matriz do Estudante relaciona-se com o pensamento do estudante de um curso de Direito a respeito do professor e seu ensino, dando origem ao segmento E-P, que evidencia o ensino praticado pela Professora-Pesquisadora (PP). Está dividida em três células, relacionadas ao saber epistêmico (conhecimento – setor 1A), pessoal (sentido – setor 1B) e social (valor – setor 1C), conforme descritores abaixo:

Setor 1A – Refere-se à ação do professor. Analisa-se a abordagem apresentada por PP, o seu domínio sobre o tema e se a abordagem é viável ou não, a partir da percepção dos estudantes ouvintes e entrevistados. Relaciona-se com a gestão de classe e a clareza nas videoaulas acerca do “porquê” de se aplicar uma oficina de *Design Thinking* em uma aula do curso de Direito.

Setor 1B – Refere-se ao sentido atribuído ao ensino de PP. Relaciona-se ao envolvimento e interesse quanto ao estilo de ensino e com suas emoções. O quanto o estudante gosta da aula e do professor. Trata-se do sentido que o estudante atribui à aula e valoriza a relação interpessoal com a Professora-Pesquisadora (PP).

Setor 1C – Refere-se aos valores e crenças do estudante, atrelados ao meio social. Relaciona-se com a empatia.

5.6 APRENDIZAGEM

A coluna 2 da Matriz do Estudante relaciona-se com o pensamento do estudante de um curso de Direito a respeito de sua aprendizagem, dando origem ao segmento E-S, que evidencia a aprendizagem dos estudantes ouvintes entrevistados. Está dividida em três células, relacionadas ao saber epistêmico (conhecimento – setor 2A), pessoal (sentido – setor 2B) e social (valor – setor 2C) (ARRUDA; BENÍCIO; PASSOS, 2017), conforme descritores abaixo:

Setor 2A – Refere-se à aprendizagem do estudante ouvinte entrevistado, sobre o conteúdo referido. Como o estudante reflete sobre sua própria aprendizagem. Relaciona-se com a demonstração do aprender do estudante, aliado ao conhecimento apreendido (ARRUDA; BENÍCIO; PASSOS, 2017).

Setor 2B – Refere-se ao sentido que o estudante atribui ao conteúdo que está aprendendo e à sua própria aprendizagem. O estudante demonstra suas emoções acerca do conteúdo. Relaciona-se ao quanto ele gosta ou não gosta dos saberes ensinados nas videoaulas. Reflete a identidade do estudante ouvinte entrevistado como aprendiz (ARRUDA; BENÍCIO; PASSOS, 2017).

Setor 2C – Refere-se ao valor que o estudante ouvinte entrevistado atribui aos saberes e à sua própria aprendizagem (ARRUDA; BENÍCIO; PASSOS, 2017). Relaciona-se ao outro, ao impacto social da sua aprendizagem.

5.7 SABERES ESCOLARES/PROFISSIONAIS

A coluna 3 da Matriz do Estudante relaciona-se com a relação do professor com os saberes escolares/profissionais, dando origem ao segmento P-S, que evidencia o entendimento dos estudantes ouvintes entrevistados acerca da relação da Professora-Pesquisadora (PP) com os saberes escolares/profissionais ministrados nas videoaulas. Está dividida em três células, relacionadas ao saber epistêmico (conhecimento – setor 3A), pessoal (sentido – setor 3B) e social (valor – setor 3C) (ARRUDA; BENÍCIO; PASSOS, 2017), conforme descritores abaixo:

Setor 3A – Refere-se ao pensamento do estudante ouvinte entrevistado sobre a relação da Professora-Pesquisadora (PP) com os saberes escolares/profissionais. Relaciona-se com a compreensão dos estudantes a respeito do domínio do conteúdo atrelado aos saberes escolares/profissionais de PP, se há uma relação positiva ou negativa quanto a esses saberes. Se PP demonstra conhecimento e segurança acerca dos conceitos, argumentos e teorias apresentados na videoaula e sobre seu referencial teórico (ARRUDA; BENÍCIO; PASSOS, 2017).

Setor 3B – Refere-se ao sentido que o estudante ouvinte entrevistado atribui à relação do professor com os saberes escolares/profissionais, abrangendo o conteúdo, a profissão e o envolvimento de PP com estes. Se PP demonstra gostar ou não gostar do conteúdo que ministra (ARRUDA; BENÍCIO; PASSOS, 2017).

Setor 3C – Refere-se ao valor atribuído pelos estudantes ouvintes entrevistados à relação de PP com os saberes escolares/profissionais evidenciados nas videoaulas. Relaciona-se à percepção dos estudantes acerca da formação de PP e o quanto ela busca melhorar (ARRUDA; BENÍCIO; PASSOS, 2017).

Concluídas as categorizações e análises a partir da Matriz 3x3 e da Matriz do Estudante, seguimos para a visão conclusiva do que foi analisado, onde apontaremos a avaliação das videoaulas a partir das percepções coletadas e analisadas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas considerações finais relatam os resultados da pesquisa, a fim de demonstrar a possibilidade de aplicação do *Design Thinking* no Ensino Jurídico, as implicações da pesquisa, e, por fim, as perspectivas futuras, conforme segue:

6.1 RESULTADOS E IMPLICAÇÕES DA PESQUISA

Inicialmente temos a intenção, nestas considerações finais, de responder à questão de investigação, por meio dos apêndices e das análises, o que nos leva a ver o quão ricas são as ações docentes em sala aula.

Para confirmar essa possibilidade, seguem os dados finais da pesquisa, que para melhor visualização foram dispostos em quadros com as quantificações resultantes da coleta de dados.

Quadro 14 – Percepções dos professores em percentual (%)

| Professores | 1 Gestão do Segmento P-S (conteúdo) | 2 Gestão do Segmento P-E (ensino) | 3 Gestão do Segmento E-S (aprendizagem) |
|---------------------------------|--|--|--|
| A Relação Epistêmica | 19,41% | 41,78% | 2,30% |
| B Relação Pessoal | 3,62% | 18,09% | 4,28% |
| C Relação Social | 2,30% | 7,56% | 0,66% |

Fonte: a autora

Quadro 15 – Percepções dos estudantes em percentual (%)

| Estudantes | 1 A respeito do professor e seu ensino (segmento E-P) | 2 A respeito de sua aprendizagem (segmento E-S) | 3 A respeito da relação do professor com os saberes escolares/profissionais (segmento P-S) |
|---------------------------------|--|--|---|
| A Relação Epistêmica | 13,04% | 7,25% | 1,45% |
| B Relação Pessoal | 23,19% | 34,78% | 1,45% |
| C Relação Social | 5,80% | 13,04% | 0 |

Fonte: a autora

Em termos de quantificações, nas falas dos sujeitos professores encontramos a maioria dos excertos das entrevistas alocados no setor 2A, com 41,78% das falas, que nos remete à

relação epistêmica com a gestão do ensino, ou seja, é referente à relação epistêmica da Professora-Pesquisadora com o ensino, apontando também para as reflexões acerca do seu desenvolvimento nas videoaulas.

Vale considerar que as células, referentes às relações epistêmicas, computaram 67,43% das falas dos professores entrevistados, denotando a relevância dada ao conhecimento expressado nas videoaulas, sobretudo, no tocante à relação epistêmica com o ensino.

O resultado obtido indica que a preocupação principal da Professora-Pesquisadora, percebida pelos professores entrevistados, era o ensino e a sua atuação como professora, o que evidencia que a aplicação da abordagem *Design Thinking* no quesito ensino é viável por meio de oficinas em sala de aula.

Enfim, acreditamos que seja interessante abordar sobre o critério da aprendizagem, pouco incidente nos setores correspondentes da matriz, ainda que todos os professores entrevistados tenham deixado claro, de forma espontânea, que compreenderam o conteúdo abordado e que julgavam viável a aplicabilidade da abordagem trabalhada. Talvez, o viés do ensino tenha sido mais ressaltado, considerando que a produção técnica educacional ressaltava o *Design Thinking* como uma abordagem de ensino a ser trabalhada com os alunos, o que reforça o setor da gestão do ensino.

Quanto às percepções dos estudantes entrevistados, se sobressaiu o setor 2B, com 34,78% de apontamentos, relacionado à relação pessoal do estudante com sua aprendizagem, o sentido atribuído por ele ao conteúdo, ainda que a relação pessoal com o ensino também tenha sido expressiva, no importe de 23,19%. Ou seja, os estudantes relataram, na sua maioria, expressões como “aprendi” e “gostei”, o que comprova que as suas falas se voltaram à aprendizagem. Perceptível é que os estudantes se preocuparam em demonstrar se aprenderam sobre o tema e a necessidade de dar um retorno à Professora-Pesquisadora acerca das videoaulas, pois 59,42% das falas expressaram o sentido atribuído à relação pessoal com o seu ensino, com a sua aprendizagem quanto ao conteúdo ministrado, com a relação com os seus saberes escolares/profissionais e o envolvimento com estes, perpassados por emoções desses estudantes, que também refletiram o relacionamento interpessoal com a Professora-Pesquisadora.

De acordo com os dados coletados por meio dos relatos descritos na pesquisa, percebe-se uma avaliação positiva, no sentido da possibilidade de aplicação da abordagem *Design Thinking* ao Ensino Jurídico, sob as percepções dos professores entrevistados e dos estudantes do curso de Direito entrevistados, visto que as considerações a respeito da relação da

Professora-Pesquisadora com o Ensino, demonstrada nas videoaulas, foram a maioria nos discursos analisados.

Sendo assim, respondendo à pergunta de pesquisa “A abordagem *Design Thinking* tem aplicabilidade viável e possível no Ensino Jurídico?”, de acordo com as percepções dos entrevistados descritas nos apêndices e após as análises, a resposta é sim, o *Design Thinking* pode ser uma das abordagens trabalhadas no curso de Direito, como uma proposta inovadora e humanizada de ensino. Logo, existe a viabilidade de as aulas no curso de Direito serem ministradas a partir da abordagem *Design Thinking*, a fim de dinamizar as aulas e proporcionar maior interatividade entre os alunos e as reflexões acerca dos temas trabalhados nas oficinas, conforme apontam as quantificações na maioria dos relatos, apontando para a coluna relacionada à relação com o ensino empregado.

6.2 PERSPECTIVAS FUTURAS

Com relação aos desdobramentos possíveis para esta pesquisa, podemos relatar que há a intenção de aprofundar os estudos acerca do tema, considerando dois tópicos relevantes que não foram abordados nessa dissertação: o Planejamento e a Avaliação. Como o professor pode inserir a abordagem *Design Thinking* no seu plano de ensino, o que foi até uma sugestão de um dos professores entrevistados e como avaliar os alunos quando estão participando das oficinas de *Design Thinking*, qual a modalidade de avaliação a ser utilizada nesse caso, considerando as peculiaridades da prática e a necessidade de avaliação.

Pretende-se investigar, porque as células referentes à relação social foram tão pouco abordadas, tanto no registro dos relatos dos professores como dos relatos dos alunos. Considerando que a pesquisa foi direcionada ao Ensino Jurídico, a relação social deveria ser mais abordada e percebida pelos entrevistados.

Além dessas probabilidades, existe a perspectiva de se elaborar um curso de *Design Thinking* para Educadores do Ensino Jurídico, a fim de difundir a prática de aplicação de oficinas de soluções e promover a cultura do otimismo e a cultura da experiência, cerne da abordagem *Design Thinking*, tão pouco trabalhadas no ensino em geral.

Para encerrar, outra ideia viável seria a de considerar a aprendizagem discente e não só as ações docentes, buscando responder às seguintes indagações: será que o aluno está aprendendo em uma aula deste tipo? O que poderíamos afirmar sobre a aprendizagem dos alunos? Visto que o foco é justamente o de proporcionar mais interação e aprendizagem aos alunos, considerando-os como centro do processo de ensino e de aprendizagem. Eventualmente,

podemos avançar nisso no futuro, além de avançar em possíveis conexões das ações docentes e discentes nas diversas etapas da abordagem *Design Thinking*.

REFERÊNCIAS

- ADAID, Felipe Alves Pereira; MENDONÇA, Samuel. Tendências teóricas sobre o Ensino Jurídico entre 2004 e 2014: busca pela formação crítica. *Revista Direito GV*, São Paulo, v. 14, n. 3, s.p. Disponível em: <http://www.http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revdireitogv/article/view/78013/74750>. Acesso em: 27 set. 2020.
- AGUILLAR, Fernando Herrem. *Metodologia da Ciência do Direito*. [S. l.]: Max Limonad Ltda., 1996.
- ALVES, Flora. *Design de Aprendizagem com uso de canvas*: Trahentem. São Paulo: DVS Editora, 2016.
- ARRUDA, Sérgio de Mello; FILGUEIRAS, Sérgio; PASSOS, Marinez Meneghello. Configurações de Aprendizagem e Saberes Docente. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, s.p., 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000100605. Acesso em: 09 out. 2020.
- ARRUDA, Sérgio de Mello; LIMA, João Paulo Camargo de; PASSOS, Marinez Meneghello. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. *Revista Brasileira de Pesquisa em educação em Ciências*, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 139-160, 2011.
- ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghello. A relação com o saber na sala de aula. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 9., 2015, São Cristóvão. *Anais [...]*. Mesa-redonda: Relação com o Saber e o Ensino de Ciências e Matemática. São Cristóvão, SE, 18 de setembro de 2015. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9319/5/A_relacao_com_o_saber_na_sala_de_aula.pdf. Acesso em: 08 out. de 2020.
- ARRUDA, Sérgio de Mello; BENÍCIO, Marily Aparecida; PASSOS, Marinez Meneghello. Um instrumento para a análise das percepções/ações de estudantes em sala de aula. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/4457/pdf>. Acesso em: 03 maio 2020.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BALZAN, Newton César. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma Passos A.; CASTANHO, Eugênia L. M. (org.). *Pedagogia universitária: aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Crise da ideologia positivista: por um novo paradigma pedagógico para o ensino jurídico a partir da Escola de Frankfurt. In: CONGRESSO

NACIONAL DO CONPED, 15., 2007, Florianópolis. **Anais [...]**. Sociobiodiversidade e soberania na Amazônia. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006. p. 103-103.

BOBBIO, Norberto. *O positivismo jurídico: lições de filosofia do direito*. São Paulo: Ícone, 1995.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Lisboa, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORDIN, Tamara Maria. O saber e o poder: a contribuição de Michel Foucault. *SABERES*, Natal, v. 1, n. 10, p. 225-235, nov. 2014.

BRÍGIDO. *Revista Direito Econômico e Socioambiental*, Curitiba, v. 4, n. 1 p. 56-75, jan./jun. 2013.

BROWN, Tim. *Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo; SILVA, Tatiana Mareto. O positivismo como obstáculo epistemológico à produção do conhecimento jurídico: O Dogmatismo e suas consequências para a formação do jurista. In: I ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 1., Brasília. **Anais [...]**. Florianópolis: CONPEDI, 2016, p. 44-64. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/publicacoes/y0ii48h0/wz8uq8sf/6ZYWy4Fvc5yq7KXH.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

CAVALCANTI, Carolina Costa; FILATRO, Andrea. *Design Thinking: na educação presencial, a distância e corporativa*. São Paulo: Saraiva, 2016.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

COMTE, Auguste. Curso de filosofia positiva. Tradução Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Col. Os Pensadores.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *O poder dos Juízes*. São Paulo: Saraiva, 1996, p. 80.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DIAS, Mariana Passos. *As ações de professores e alunos em salas de aula de matemática: categorizações e possíveis conexões*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2018.

ENRICONE, Délcia. *Direito & Justiça*. Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 9-18, junho 2007.

ENRICONE, Délcia. Saberes e Pesquisa Docente. In: MELLO, Elena M. B.; COSTA, Fátima T. L. da; MOREIRA, Jacira C. D. *Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção*. Cruz Alta: UNICRUZ, 2005. p. 26-44.

- FACHIN, Luiz Edson. Limites e possibilidades do ensino e da pesquisa jurídica: repensando paradigmas. *Argumenta Journal Law*, Jacarezinho, n. 1, p. 25-34, 2001.
- FARIA, José Eduardo. *A reforma do ensino jurídico*. São Paulo: Sérgio Antônio Fabris, 1987.
- FARIA, José Eduardo. O Judiciário e o desenvolvimento econômico. In: FARIA, José Eduardo (org.). *Direitos humanos, direitos sociais e justiça*. São Paulo: Malheiros, 2002. p. 26.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Editora Loyola, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: história da violência nas prisões. São Paulo: Ática, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. *Por uma teoria da pedagogia*: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 2006.
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. *Por uma teoria da pedagogia*: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 2013.
- GONSALES, Priscila. *Design Thinking e a ritualização de boas práticas educativas*. São Paulo: Instituto Educadigital, 2017.
- HOLANDA, Ana Paula Araújo de. Núcleo de Estágio em direito: Exercício de Cidadania. In: SALES, Lília Maia de Moraes (org.). *A cidadania em debate*. Estudos sobre a efetivação do Direito na atualidade. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2003.
- KELSEN, Hans. *Teoria pura do direito*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- KOLKO, Jon. *Do Design Thinking ao Design Doing*. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2018.
- LARENZ, Karl. *Metodologia da Ciência do Direito*. 3. ed. Tradução José Lamego. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO JÚNIOR, Ronaldo Porto. A educação jurídica num mundo globalizado. O sentido de criar sentidos. *Academia*. Revista sobre enseñanza del derecho, Buenos Aires, ano 12, n. 23, p. 63-84, 2014.

MACHADO, Antônio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. São Paulo: Expressão, 2009.

MANFREDI, Sílvia Maria. Metodologia do Ensino – diferentes concepções. Unicamp, 1993. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf. Acesso em: 04 nov. 2020.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, [s. l.], v. 22, n. 7, p. 15-32, 1999.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, Cecília Parente. *A mediação de conflitos como humanização do ensino jurídico*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2006.

POPPER, Karl. Lógica das ciências sociais. In: POPPER, Karl. *Lógica das Ciências Sociais*. Tradução Estevão de Rezende Martins et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino do Direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do Direito no século XIX: diretrizes curriculares, projetos pedagógicos e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Boiteux, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

VERBICARO, Loiane Prado. *Ensino jurídico brasileiro e o direito crítico e reflexivo*. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29843-29859-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2017.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WARAT, Luís Alberto. *A ciência jurídica e seus dois maridos*. Santa Cruz do Sul: FISC, 1985.

APÊNDICE

APÊNDICE – TRANSCRIÇÃO DOS RELATOS DOS ENTREVISTADOS

Sujeitos Professores

Sujeito P1

Primeiramente gostaria de fazer alguns assinalamentos iniciais e que são gerais aos vídeos assistidos:

(1) A roupa padronizada ao longo de todos os vídeos me chamou a atenção por trazer padronização, adorei a camiseta da UENP cinza clara com o fundo azul marinho do estúdio. **2A**

(2) A utilização das mãos junto à fala é uma marca registrada de grande parte dos professores, penso que no vídeo se torna mais ainda interessante por deixar a aula ainda mais próxima do que realizamos presencialmente, fazendo com que não fiquem robotizadas. **2A**

(3) A voz e o engolir mais forçado em alguns momentos não atrapalhou em nada, lidamos com essas adversidades em nossa trajetória enquanto docentes. **2A**

(4) Percebi que você fez uso de poucos *slides* e deu uma maior ênfase à fala, este ponto ressaltou que me interessou aos ouvintes, visto que numerosos *slides* não me cativariam enquanto telespectadora. **2A**

(5) A utilização da caneta em alguns momentos e em outros não, não me trouxe inquietações, porque a todo momento, além de fazer a leitura, também foi comentado e explicado posteriormente. **2A**

(6) A sua explanação é bastante clara, percebi um grande domínio, tanto sobre o *Design Thinking* quanto quando você se refere ao Ensino Jurídico. **1A**

(7) Os inícios e términos dos vídeos são bacanas, no início por chamar para o que irá vir naquele momento e, no final, por meio de um convite para o próximo, trazendo uma breve prévia. **2A**

(8) A todo momento você reforça a ideia central proposta na jornada de estudos, este ponto enquanto ouvintes nos faz lembrar a todo momento o motivo de estarmos assistindo. **3B**

(9) As constantes idas e vindas dentro de um mesmo *slide* para a câmera e posterior retorno ao mesmo *slide*, faz com que o aluno se mantenha atento e envolvido. **2A**

(10) A variedade de formato dos *slides* é interessante, alguns com textos maiores, outros com tópicos, esses detalhes prendem o telespectador interessado. **2A**

(11) A jornada é instigante, apresenta uma abordagem ainda pouco discutida no Brasil, com a escolha de uma temática atual na oficina e penso que cumpra todos os requisitos necessários enquanto produto educacional. **2B**

Apresentação

(12) Um primeiro ponto que me chamou atenção, brevemente foi explicado sobre o *Design Thinking* e seus pilares, isso me firmou na jornada de estudos e me instigou a conhecer mais. **1A**

(13) Penso que a sua exposição é esclarecedora, principalmente em alguns pontos ressaltados: por buscar a transformação das aulas do Ensino Jurídico em aulas mais dinâmicas, por enfatizar um ensino mais humanizado e inclusivo, por enfatizar que a abordagem *Design Thinking* pode dinamizar o Ensino Jurídico, sem desmerecer o estudo das leis. **3A**

(14) Também foi relatado que não é uma abordagem da área de Educação e buscou-se adaptá-la à área por meio da jornada de estudos que você propôs. Este ponto dá ênfase à variedade que o *Design Thinking* pode possibilitar justamente por podermos ajustá-la às áreas diversas. **2A**

Aula 1

(15) Em alguns momentos, a testa inteira ficou cortada, penso que não haja a necessidade de regravar, fica a seu critério. A justificativa pode se dar por meio da inserção e utilização dos *slides* na aula e a não familiaridade do trabalho diário lecionando por meio de aulas em estúdio. **2A**

(16) A ênfase que deve ser dada ao rompimento de determinado tradicionalismo no Ensino Jurídico, reforça a ideia de trabalhar com essa abordagem e pode fazer com que os ouvintes da área de direito se interessem por utilizá-la em suas respectivas práticas diárias. **2A**

(17) Enquanto licenciada em Matemática e Pedagogia, mestre e doutoranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática, relato que essa jornada de estudos despertou em mim o interesse por essa abordagem e futuramente pretendo me aprofundar para aplicá-la quando for possível. **2B**

(18) A condução das reflexões por meio da utilização de outros teóricos, como Paulo Freire, reforça o aspecto de um novo paradigma educacional que vai ao encontro da abordagem discutida, não enfatizando apenas os estudiosos que se destinam ao *Design Thinking*. **1A**

(19) Um ponto que vale ressaltar e que me saltou aos olhos foi quando relatou-se que a ideia dessa jornada de estudos não é mudar o Ensino Jurídico, mas trazer um aspecto multidisciplinar e aberto a novas perspectivas, visto que o Ensino Jurídico vai além do meio judicial. **2B**

(20) Em um *slide* em que foram apresentados tópicos sobre o Ensino Jurídico, houve um momento que você comentou sobre como o Ensino Jurídico e outras áreas são tradicionais. Este ponto me reportou ao meu processo de escolarização básica e superior, pensando como essas propostas podem enriquecer e diversificar as aulas estritamente tradicionais e expositivas. **2B**

(21) Por fim, também foi enfatizada a transformação da realidade de determinados alunos por meio do *Design Thinking*. Essa característica reforça o ensino humanizado e inclusivo buscado com o uso dessa abordagem. **3C**

Aula 2

(22) Gostei que você pensou em mostrar os livros, não tem muita nitidez na imagem das capas por estar distante da câmera, contudo, você explicita os nomes e respectivos autores e faz uma breve apresentação de cada um deles. **2A**

(23) Ainda em relação aos livros, identifiquei que são autores nacionais e internacionais, por ser uma abordagem oriunda de teóricos de língua inglesa e uma expressão nessa mesma língua, é pertinente apresentar obras nacionais que dizem respeito a essa abordagem. **1A**

(24) Foi feito uso de livros mais gerais como embasamento teórico, mas também a utilização de livros mais específicos, até destinado ao *Design Thinking* na área de Educação. **1A**

(25) Um breve ajuste em sua fala que me saltou aos ouvidos, foi quando você se referiu ao livro que aborda também o *design doing*, a pronúncia adequada seria ‘duing’ e não ‘dóing’. Não vejo necessidade alguma de regrava-lo, contudo, resalto apenas para seu conhecimento. **1A**

(26) Como possuímos a língua portuguesa como língua-mãe, automaticamente quando vemos expressões na língua inglesa, buscamos traduzi-las, mas é preciso que aprendamos a conviver com palavras e expressões em inglês. É interessante que você tenha esclarecido que uma tradução para a expressão *Design Thinking* não seja a melhor opção. **1A**

(27) Outro ponto intrigante, mesmo não pertencendo à área jurídica, é que no direito foca-se muitas vezes no problema. Contudo, fazer uso dessa abordagem rompe com essa visão, pois o centro se torna a pessoa e a solução vai se voltar à pessoa. **3B**

(28) Quando você utilizou as terminologias do *Design Thinking*, sendo que elas ainda não foram explicadas minuciosamente durante a jornada de estudos, foi relevante que você tenha dito que futuramente iria abordá-las. Esse pequeno ponto, enquanto telespectadora, me manteve interessada em conhecer ainda mais e continuar imersa na jornada de estudos. **1A**

(29) A utilização de uma imagem que realmente ilustra e se refere ao *Design Thinking* é relevante, muitas vezes as imagens são utilizadas apenas para deixar os *slides* ilustrativos, sem a necessidade delas. **2A**

(30) Os esclarecimentos a respeito de inovação e solução me chamaram a atenção, visto que essas definições são pontos importantes para essa abordagem. **1A**

(31) A essência do *Design Thinking*, foi apresentada com a utilização da cor vermelha na fonte do texto do *slide*, isso nos ajuda a ficarmos atentos justamente por trazer uma formatação diferente da que vinha sendo utilizada. **2A**

Aula 3

(32) As cinco etapas do *Design Thinking* foram apresentadas e resalto a explanação referente à adaptação do *Design Thinking* aos diferentes contextos e realidades. **2A**

(33) A utilização de materiais de escritório usados por professores das licenciaturas, que não são tão usados no curso de direito, como folhas e canetas coloridas, *post its*, diversificam as aulas por si só. **2A**

(34) Novamente resalto as fases do *Design Thinking* explanadas em outra cor nos *slides* que foram apresentadas dentro de cada uma das etapas, nos ajuda a ter atenção por meio da utilização da cor vermelha na fonte do texto. **2A**

(35) As exemplificações dadas por você em cada uma das fases, assim como foi feito por você, esclarece que o *Design Thinking* pode ser aplicado e utilizado em nossa prática diária de sala de aula. **2B**

(36) Por mais que não seja a minha área, achei pertinente justificar, também via *slide*, o porquê de se utilizar o *Design Thinking* no Ensino Jurídico. **2A**

(37) A aplicação dessa abordagem, como dito por você, exige a saída da zona de conforto. Penso aqui em dois pontos, um primeiro por ser desafiador conhecê-la para uma posterior utilização e, também, por não saber exatamente como se dará o andamento de uma oficina como essa. **2A**

No final do vídeo, você tossiu, acredito que haja a necessidade de cortar apenas os segundos finais.

Aula 4 – Parte I (até 40:08)

(38) Essa é, sem dúvida, a aula mais prática, e para mim, justamente a mais difícil de tecer comentários. Primeiramente por não conhecer a fundo a abordagem, e também por ser da área de Ensino Jurídico que se refere a temática do trabalho da mulher selecionada por você. **2B**

(39) A temática, mesmo enquanto leiga, trabalho da mulher é muito interessante, primeiro devido ao nosso gênero e mais ainda por estar pertinente com discussões atuais que cada vez mais se têm olhado e refletido de acordo com essa perspectiva. **1C**

(40) A simulação da oficina proposta é interessante para que se perceba que é possível aplicar essa abordagem. **2B**

(41) Julgo interessante a quantificação dos dados sobre a disparidade, apresentá-los dessa maneira ilustra e fortalece a escolha da temática. **2A**

(42) No *slide* dos sonhos e pesadelos reparei uma leve deformação de algumas palavras com uma letra perdida abaixo do trecho maior, porém está compreensível. **2A**

(43) Outro ponto acerca deste mesmo *slide*, é que em um momento anterior do vídeo, você viu a necessidade de avançar até este *slide* de sonhos e pesadelos em virtude de ter falado sobre isso, achei interessante porque demonstra como as fases da oficina estão alinhadas e interligadas, depois em outro momento posterior ele aparece rapidamente. **2A**

(44) Os esclarecimentos sobre a prototipação/prototipagem para a solução, você enfatiza que é o cerne do *Design Thinking*, suas reflexões são intrigantes! **2B**

(45) Com relação à apresentação das soluções, você expõe algumas possibilidades, é interessante para perceber que é viável inserir o *Design Thinking* em aulas do Ensino Jurídico. **2B**

Aula 4 – Parte II (até 40:08)

(46) Quanto à implementação e evolução, a maneira como foi discutida faz com que o telespectador reflita sobre a realidade e enfatize a relevância do *Design Thinking*. **3B**

(47) A finalização da proposta ocorre por meio da mediação e reflexões do professor que conduz/orienta a abordagem. Deste modo, é preciso que ele se aproprie de todo o processo/etapas/fases do *Design Thinking* para que consiga aplicar e seguir os passos que são necessários. **2A**

(48) É interessante mostrar a respeito do *storytelling*, por mais que não seja uma etapa obrigatória, é um ponto desafiador aos *design thinkers* que tenham interesse em discutir e refletir ainda mais a respeito da abordagem que estão inseridos. **3B**

(49) Neste mesmo *slide* notei um grifo nosso abaixo da citação, mas não identifiquei o grifo. Apenas por esse detalhe, não vejo necessidade de regrava-lo. **2A**

(50) O fechamento está com um tamanho de letra maior, fazendo uso de outra cor para destaque, detalhes pequenos que nos mantêm atentos. **2A**

(51) Quando você enfatiza que a mobilização deve ocorrer em torno da solução, não pensando apenas no problema, enfatiza a cultura de otimismo e pode fazer com que os professores/alunos da área de direito se sintam motivados em buscar propostas variadas voltadas ao Ensino Jurídico. **3B**

(52) A citação final é bastante instigante, me incita a refletir e conjecturar que é possível aplicar o *Design Thinking* no Ensino Jurídico após a participação nesta jornada de estudos. **2B**

Encerramento

(53) O encerramento é breve e sintetizou os pontos primordiais da jornada de estudos, enfatizando o cumprimento de todo o processo do *Design Thinking*. **1A**

(54) O agradecimento final é bastante humanizado, ou seja, está ao encontro da visão defendida por você para o Ensino Jurídico. **1C**

Sujeito P2

Respondendo à sua questão de entrevista, somente quanto às quatro videoaulas: (55) minha percepção final é sim de viabilidade da aplicação da abordagem do *Design Thinking* ao Ensino Jurídico, atentando para algumas ressalvas, como da quarta aula, onde ficou claro que tal abordagem não deve ser aplicada em todas as aulas, e que precisa ser bem planejado o tempo de sua aplicação. **2A**

(56) Já a título de sugestão da criação deste produto, após uma análise completa das 4 videoaulas e os demais complementares (Abertura, Apresentação e Encerramento), talvez se as 3 videoaulas fossem mescladas/intercaladas com a parte prática apresentada na quarta aula, pudesse diminuir o tempo total da apresentação do seu produto. **2A**

(57) Assim a sugestão seria ir apresentando cada etapa do *Design Thinking* durante o caso prático, e não apresentar todo o *Design Thinking* em três aulas e após fazer o caso prático na quarta aula. **2A**

(58) Assim talvez pudesse ainda dividir em mais videoaulas (por etapas, por exemplo), de forma que as videoaulas fossem mais uniformes em seus tempos de duração. **2A**

(59) Desculpe se estou sendo intrometido com essa sugestão, mas estou me posicionando como um “cliente” potencial de um produto que está me sendo ofertado, *Design Thinking* aplicado ao Ensino Jurídico. **2B**

No mais, só tenho a lhe agradecer pela oportunidade de fazer parte desta sua pesquisa, e lhe desejar todo sucesso.

Sujeito P3

(60) Na verdade, de um modo geral, eu vou mais falar do que eu senti, né, do que eu aprendi com você, num aspecto das minhas emoções, não é nada tão formal. **2B**

(61) Num primeiro momento, eu de fato consegui vislumbrar uma tentativa de humanizar o Ensino Jurídico, como você disse: para além da caixinha. **1C**

(62) Eu até achei bacana, porque eu não sei se você tem intenção de vender isso, vender esse curso mais para frente, o que me parece bastante válido é que ficou, pegou a ideia de quando você começa as aulas falando: Você pensa dentro de uma caixinha, ou você pensa como um *designer*? **2A**

(63) Você começa a mentalizar realmente essa ideia, essa diretiva que você dá, e você fica com aquilo e se envolve no conteúdo que você está dando. **1B**

(64) Eu achei muito empolgante, eu achei que você teve clareza na exposição das ideias, teve uma construção e uma linha de raciocínio desde o início, quando você tem a contextualização do positivismo dentro do direito, que não tem como você negar e deixar de lado, até porque não é essa ideia, até porque estando aqui no Brasil, seguindo a matriz do *Civil Law*, não tem como a gente falar que a lei seca não é importante né? **2B**

(65) Eu achei muito bacana você deixar isso claro, dentro do viés jurídico a intenção é somar, é agregar teoria, legislação, técnica e criatividade com empatia e colaboração. **1A**

(66) Eu achei muito bom. E eu posso dizer para você que eu entendi, eu achei muito bacana o conceito de inovador, que é essa questão do impacto e da transformação, e sinceramente falando, eu realmente vislumbrei isso num trabalho porque eu achei palpável, achei que você faz uma proposta do *Design Thinking* aplicado ao estudo jurídico de forma muito palpável, não é algo distante ou surreal, pelo contrário, né? **1A**

(67) Tanto que você diz que a gente pode, é, incentivar os alunos que trabalhem essa perspectiva do problema com a solução, através de questões cotidianas. Eu achei isso muito bacana. **3B**

(68) Para resumir, eu fiquei com uma sensação muito envolvida assim, eu achei muito empolgante isso que você, a forma como você trabalhou a proposta do *Design Thinking*. **1B**

(69) Até me lembrou que quando eu estava no ensino médio, eu tinha uma matéria da grade da AITEC, que chamava Projeto, que a gente tinha um dia da semana em que nós não tínhamos nenhuma disciplina, é, comumente ali da grade curricular, e a gente tinha que fazer projetos, no caso, como era por bimestre, eram 4 (quatro) projetos no ano, que envolviam as pessoas da comunidade daquela escola. Às vezes podiam ser os idosos, podiam ser as crianças, é, às vezes por meio de uma festa, por meio da apresentação de uma peça de teatro, e fazia mais ou menos isso, formavam-se grupos, discutiam ideias, o professor dava a proposta, e a gente ia trabalhando em cima disso, e o quanto a gente gostava dessa disciplina, a nossa sala gostava muito, justamente por ter essa aplicação prática, e trazer isso para o direito pode ser uma forma de criar essa cultura jurídica, né? **3B**

(70) Então, por isso que eu vejo essa humanização e eu acho que é muito válida a sua proposta. **2C**

(71) Quanto aos *slides*, eu achei que eles estão claros, gostei muito que você usa as imagens coloridas, né, é, tudo no sentido eu acho de ser chamativo mesmo, de despertar a pessoa que está ali assistindo... que mais, ahn **2A**

(72) a sua fala, a sua postura, eu não consegui perceber que você estava doente, não percebi, é, a questão do cabelo ao vento, para mim foi tudo muito natural, a única coisa que eu anotei aqui, é que talvez, aqui, na apresentação, eu achei que talvez não tenha ficado tão natural, mas foi só uma partezinha, **2A**

(73) e eu achei legal uma hora na apresentação você fala assim: pegada, é, para dar uma pegada mais humanizada para o direito, e, eu achei que foi interessante, que foi um termo coloquial que acabou aproximando mais do destinatário da mensagem, digamos assim, é, da sua fala, no sentido mais inclusivo, não sei, foi uma percepção que eu tive, tá. Ok, **2A**

(74) não consegui perceber que você estava doente, não percebi essa questão do cabelo, para mim foi tudo muito natural, tanto que eu coloco aqui, é, nas aulas tudo muito natural mesmo, tudo muito tranquilo, eu assisti na velocidade 1,5 como você comentou e eu achei bem bom. **2A**

(75) Não prejudicou o conteúdo, é, fica mais dinâmico né, e dá para você entender superbem. **1A**

(76) Quando você coloca aqui nas orientações que aqui na aula 2 aparece sua cabeça um pouquinho cortada, mas que realmente não prejudicou em nada o conteúdo, a absorção dali do que está sendo dito, em nada mesmo, é só uma questão técnica, realmente. **2A**

(77) A sua exposição foi muito boa, a questão do entendimento, da compreensão, da dicção, eu não vi problema nenhum. **2A**

(78) É, dá para ver que você sabe o que você está dizendo, que você realmente estudou para aquilo, é, que você teve realmente em contato, leu as obras, entende do que você está falando, tem propriedade daquilo, e **1A**

(79) eu achei muito legal a parte da simulação, eu achei que ela foi essencial pra que, dentro até mesmo da visualização dessa parte mental do *Design Thinking*, para que a gente mesmo, eu conseguisse, é, entender de

um modo bem objetivo mesmo, o que você estava querendo dizer quando você falava das fases do *Design Thinking*, né, dessa proposta colaborativa, de ter essa atuação em conjunto, mais criativa. **2A**

(80) Então, eu achei essencial, até, na aula 3 eu me perguntei, se quando você começa a comentar, falando dos materiais, é, do trabalho de campo né, de expressar as reflexões, primeiro individualmente, depois em grupo, a fase da descoberta, né, a questão da cartolina dos sonhos e dos pesadelos, eu achei bacana e eu me perguntei: “Será que a Dani já fez isso na vida real?”. Foi uma pergunta que eu guardei aqui. **2A**

(81) E foi na aula 3, e eu vi que você responde isso na aula 4, que de fato você fez essa experiência e você dá, é, o exemplo da mulher e o direito do trabalho. Eu achei muito bom, eu achei válido, trazer isso na perspectiva jurídica, porque às vezes a pessoa, o próprio professor, né, é, está tão abitolado quanto ao tradicionalismo, como você disse, àquele positivismo, aquela coisa que, ah, aquela forma de pensar, de agir, de ensinar, que já está tão arraigada ali, que ele nem mesmo percebe, né, outras possibilidades. **2C**

(82) Então eu achei muito interessante esse enviesamento jurídico como foi a sua proposta. **1A**

(83) O protótipo eu achei muito legal, quando você fala, é, que quando você aplicou o caso da problemática das mulheres e do direito do trabalho, as soluções que vieram, os protótipos também, que eram a demonstração da sugestão, **2A**

(84) e achei, adorei as ideias que os alunos deram do projetinho de extensão, envolvendo a comunidade universitária, a comunidade daquela localidade, o grupo de apoio, muito interessante mesmo, as ações afirmativas, então, eu acho que de um ponto de vista do desfecho assim, eu saí com a sensação de que, nossa, é possível fazer coisas diferentes e muito legais e tão válidas quanto simplesmente você fazer a leitura de uma lei, ou trabalhar uma doutrina, justamente para o aluno ter essa absorção, ter essa percepção mais ampla do mundo, então eu achei fantástico, **2B**

(85) sem dúvida eu acredito que seja um caminho que como dá uma ampliação de horizontes, ele tende a desenvolver o aluno para a pesquisa, como você disse, e ele ser esse ator colaborativo, realmente ele ser esse agente ativo, né, na construção do próprio direito que ele vai aplicar, que ele vai fazer, né, que ele vai construir. **3C**

(86) E nesse pensamento crítico, os referenciais teóricos também, vi que você teve o cuidado de colocar no final todas as suas referências, achei excelente também. **2A**

(87) Quando você mostra os livros também, é, é muito, ai, é muito mais tátil, fácil, para quem está assistindo, caso a pessoa queira pesquisar, queira entender um pouquinho mais, foi uma ótima ideia. **2A**

(88) Gostei muito da citação que você usou, eu particularmente gosto de citações, principalmente quando elas são inspiradoras, eu acho que ajudam nessa construção do pensamento, no caso que você estava querendo aqui, é, desse despertar mesmo, né, para uma nova abordagem dentro do direito. **2B**

(89) Do *Storytelling* eu também achei muito bacana, eu acho que é um jeito legal, não só de trabalhar só a construção da narrativa, mas da oratória dos alunos, é algo que exige também na área jurídica, **2A**

(90) a gente não pode desconsiderar que tem a questão técnica, que ele vai ser um profissional, então a oratória é exigida e é uma das habilidades que ele pode desenvolver por meio dessa atividade, e **3A**

(91) eu achei fantástica a conclusão que é a ideia de você sair do problema, porque realmente o mundo jurídico está abitolado naquele problema, você lida com essas questões diariamente, não tem como fugir, né, **2C**

(92) e tem uma cultura do otimismo, justamente baseado nessas experiências enriquecedoras, que é um sair da sala de aula, né, sair daquela caixinha da sala de aula, dos muros da escola, da universidade, e encontrar essa ressignificação por meio da comunidade, das experiências que estão ali no entorno. **3B**

(93) Eu achei muito bom, Dani. É, digamos que a minha opinião final é que está um ótimo conteúdo, e que tem a capacidade de envolver e despertar nos professores, e eu acredito que nos alunos também, essa vontade de fazer algo diferente, que não seja tradicional, que pode ser muito mais enriquecedor e válido dentro da formação deles enquanto profissionais. **1A**

(94) Sem contar que realmente dá um grau de humanização muito maior, né, porque realmente você desenvolve empatia e passa a olhar não no problema que está ali, mas o sujeito que está envolvido no problema. Então, você está de parabéns. **2C**

(95) E muito obrigada por me oportunizar a ter contato com esse conteúdo, eu achei incrível e realmente me senti motivada. Um abraço, estou à disposição. Tchau, tchau. **1B**

(96) Dani, eu nem sei se eu posso fazer isso, mas quero dar parabéns mesmo, nossa que orgulho, eu fiquei muito feliz, está muito legal, está um trabalho que dá gosto de ver. **2B**

(97) Eu imagino o orgulho, a satisfação da sua orientadora. **2C**

(98) Está lindinho, nossa, está uma delícia dar conta desse conteúdo, eu gostei muito. **1B**

(99) É, e eu vou falar umas coisas que você não vai aproveitar na parte do mestrado, mas que eu adorei, lindíssimo o seu cabelo, adorei o seu relógio, achei assim que você está maravilhosa, viu, nossa que linda. **2A**

(100) Muito bacana mesmo, a sua postura, muito legal, que Deus te abençoe, que você siga envolvida no projeto e que cada vez fique melhor. **2A**

(101) Você sabe, Dani, que eu perguntei se você vai vender mesmo esse produto, se você vai disponibilizar ele, porque eu achei muito legal, e eu até pensei que com o tempo a gente poderia bolar alguma coisa de *Design Thinking* e estudos para concurso, eu acredito que tem muito a ver também, né? **1C**

(102) E eu pensei que mais para a frente dá para lançar um produto, é uma intenção. Eu gostei demais e quando precisar, eu estou à disposição. **1C**

(103) Duas coisas que eu esqueci de comentar: é, naquela hora da simulação, eu também não sei se eu não percebi, se você falou da sua experiência de quando você aplicou, o que aconteceu na vida real, se houve resistência, o que o professor pode encontrar quando ele tentar aplicar essa abordagem, é, dentro da sala, ali com os alunos e, **2A**

(104) também, se você tem alguma orientação no sentido da periodicidade da aplicação da metodologia, na verdade da abordagem do *Design Thinking*. **2A**

(105) Porque olhando agora, é uma abordagem que o professor não consegue trabalhar toda aula, até porque como ela é uma abordagem que é construída, ela demanda um pouquinho mais de tempo, **2A**

(106) eu não sei o tipo da atividade né, mas, por exemplo, se poderia ser algo a ser trabalhado todo o bimestre, ou ter um tempinho da grade para isso, não sei, **2A**

(107) embora seja difícil pensar nessa abertura das faculdades, das universidades, mas foi outra coisa que me veio à cabeça, e talvez seja interessante para você trabalhar, nesse sentido, com essa perspectiva, fazendo algum apontamento. **2C**

Sujeito P4

(108) Com relação à abertura, não tenho nada a observar, achei muito legal a sua fala, você está bonita, chamando a atenção para aquele seu assunto, então achei bem interessante. **2A**

(109) Com relação à apresentação, eu tenho duas coisas a observar, eu noto que você fica balançando de um lado para o outro, assim lateralmente, não sei se isso é uma coisa possível de controlar, mas talvez seja interessante você pensar nisso, **2A**

(110) como você movimenta bem as mãos, bem o rosto, eu acho que seria interessante você controlar esse movimento lateral de balançar assim, tá? Veja se é possível você controlar isso. **2A**

(111) Outra coisa que me chamou a atenção na sua fala é que quando você fala uma frase, se estivesse sendo escrito, teria um ponto final, e você começa muito rápido a sentença seguinte, a fala seguinte, então, como não dá para a pessoa que está te ouvindo ter uma noção clara que você terminou um assunto e começou outro, então, acho que sempre que você tiver uma ideia de terminar uma frase e começar outra, você deveria fazer uma pausa um pouquinho maior, dá uma respirada, entendeu? **2A**

(112) Mas não que a forma como está dificulta o entendimento, pelo contrário, mas eu acho que se você fizer dessa forma, dando uma pausa maior, você vai facilitar o entendimento, que é a ideia que você tem nessa sua nova abordagem. Tá bom? **2A**

(113) Com relação à aula 1, então, eu achei muito legal a sua fala, sabe, engraçado que ela desperta o interesse para a próxima aula, então, aquele anúncio que você faz, “espero você para a próxima aula”, “convido você”, é muito legal, mas assim, o bacana da sua fala é que você desperta a curiosidade do seu ouvinte, sabe? **2A**

(114) O ouvinte vai ficando, é, curioso para conhecer sobre aquilo que você vai falar. **2B**

(115) Algumas coisas que eu anotei aqui, o seguinte: de novo a questão do ponto final, que o seu ouvinte não consegue identificar quando você está terminando uma frase e começando outra, **2A**

(116) outra coisa também, que eu sugiro para você, não é nada de que está errado não, mas é uma sugestão, quando você fala assim várias vezes, “como eu já disse”, “como eu já falei”, “ah, de acordo com o que eu já mostrei”, isso parece uma chamada de atenção, sabe? Eu acho que você pode tornar isso meio, é, agressivo, o aluno pode falar “poxa, mas ela não falou isso ainda”, então, “ou se ela falou, eu perdi então, não está dando certo”, então, acho que essa expressão como eu já disse, como eu já falei, como eu já mostrei, você poderia, é, abolir. **1A**

(117) Você também fala de Paulo Freire, tem que falar dele mesmo, por conta do assunto, mas você repete muito o Paulo Freire, então, “mas porque o Paulo Freire, mais para frente o Paulo Freire”, talvez você possa falar o autor referido, entendeu? Assim como eu já falei, a respeito do autor, né, o autor já mencionado, para não ficar tão repetitivo o nome dele, embora seja bastante importante, é claro. **1A**

(118) Nessa sua aula você apresenta alguns tópicos do meio para a frente, e você começa a falar sobre esses tópicos, esses tópicos estão no *slide*, e você só grifou os dois primeiros, eu achei que você fosse grifar conforme você estava falando, então, eu não sei se foi por gosto, ou se foi esquecimento de grifar os demais, é, dá uma olhadinha nisso que você vai perceber. **2A**

(119) Uma outra coisa que eu queria sugerir para você, é você tentar variar um pouco o tom de voz, você fala com um tom de voz bastante uniforme, isso é interessante, é até recomendado, mas em alguns momentos eu acho que você pode falar um pouco mais baixo, ou um pouco mais alto, exatamente para continuar mantendo a atenção do seu ouvinte, essa variação do tom de voz, dentro de uma sala de aula, em especial em curso noturno, serve para você manter o teu aluno acordado, né? Porque quando você abaixa um pouco o tom de voz, você chama a atenção do aluno para, “opa, pera aí, não ouvi direito, o que ela falou?”, “ah, foi isso? Ah, então, tá”, ou então quando você eleva o tom de voz, você também chama a atenção para uma coisa mais importante, então, talvez seja interessante você fazer uma variação no tom de voz. Não ter um tom de voz monótono durante toda a aula, sabe?

Porque aí você consegue variar essa tensão, é como aquele resultado de eletrocardiograma, que tem altos e baixos, é mais ou menos assim que eu sugiro para você, que você conduza a sua voz durante a aula, tá bom?

(120) Muito interessante, eu assisti a aula 2 agora, a que você mostra os livros, e achei muito legal e não tenho nada a observar não, está perfeito, é, **2B**

(121) somando aquelas observações anteriores quanto ao tom de voz, o ponto final, né, mas eu acho que está muito legal, **2A**

(122) você está conseguindo manter a empolgação, o interesse do seu ouvinte, e o interesse para essa novidade, o que não é muito fácil para quando você vai falar para o público do Direito, né? **1B**

(123) Ah, uma coisa que eu gostaria só de sugerir, a respeito dessa aula, é que quando você vai mostrar algumas coisas para o aluno, mostrar assim fisicamente, como você mostrou os livros, você deve evitar de balançar, e o livro às vezes você estava falando, balançava assim, então estava difícil de acompanhar o título do livro ou o nome do autor, sabe? **2A**

(124) Então, procura quando você for mostrar alguma coisa para alguém, você tentar conter as mãos, porque a gente está acostumado a falar um pouco com a mão também, né? Então quando você for mostrar um livro, um cartaz, alguma coisa assim, você fala segurando um pouco o movimento da mão, tá bom? **2A**

(125) E eu queria elogiar a sua concordância verbal e sua concordância nominal, nossa, o seu português está perfeito, uma coisa que é bonito de ouvir, é difícil a gente ouvir pessoas falando por um tempo tão longo, sem cometer um equívoco, né? **1A**

(126) E você está indo superbem, é um português muito cuidadoso, e você se faz entender, isso é muito bom. Parabéns, viu. **1A**

(127) A respeito da aula 3, não tenho nada a observar não, está ótimo, estou acompanhando, estou entendendo, estou achando muito interessante essa nova metodologia, esse procedimento, bem bacana, um recurso a ser utilizado, é, **1B**

(128) fiquei até interessado em usar um dia em aula, aprender para usar, embora, eu pela minha idade já não vou ter essa agilidade para trabalhar com tanta coisa assim ao mesmo tempo. **2B**

(129) É, então nada de novo, só em relação a deixar claro o que é ponto final e aquele fato de você ficar assim se balançando, como um pêndulo, né, fica esse balanço lateral assim, tá? **2A**

(130) O resto está tudo ótimo. **2B**

(131) Quanto à aula, realmente ficou muito legal tudo o que você fez, eu achei muito interessante e aprendi bastante né, **1A**

(132) já fiz as observações dos movimentos com a mão, e você balançar como um pêndulo, mas é só isso mesmo. **2A**

(133) Uma coisa que eu gostaria de acrescentar é o seguinte, é, seria legal você mostrar, você ter mostrado a prática dessa sua técnica, né, **2A**

(134) você filmar o seu trabalho com alunos dessa forma, então, você colocar uma câmera gravando na sala de aula e mostrar como funciona a aplicação dessa técnica.

(135) Então, você, na minha opinião, só faltou isso, para ficar espetacular, tá bom? **2A**

(136) Eu acho que eram essas então, as observações que eu tinha para falar. Parabéns, obrigado pela oportunidade, foi bem enriquecedor para mim acompanhar os seus áudios. **1B**

Sujeito P5

(137) Eu entendi o que é o *Design Thinking*? **1A**

(138) Eu entendi que ele pode ser aplicado como uma abordagem no curso de Direito. **1A**

(139) O *Design Thinking* serve para minimizar os conteúdos de uma grade curricular? De forma alguma, os conteúdos, a natureza dos conteúdos, isso tudo se mantém, estudar leis, o aspecto tradicional do estudo do direito, isso não deixa de existir, a seriedade dos conteúdos, a normatividade, que é uma característica essencial, isso tudo se mantém, mas, **1A**

(140) a partir do *Design Thinking*, a gente consegue fazer com que esses conteúdos tenham uma relação maior com a realidade, com a prática social, com o dia a dia, não só do aluno, **1C**

(141) o aluno vai poder aplicar ou compreender esse conteúdo a partir da sua prática social, como ele vai poder entender melhor o conteúdo a partir da visão da persona. **1C**

(142) As fases ficaram bem claras, os eixos do *Design Thinking* ficaram muito claros, e como professor do curso de Direito, de uma disciplina no curso de Direito, eu acredito que eu conseguiria, é, eu conseguiria ter uma visão assim bem ampla, como aplicar essa abordagem, como utilizar o *Design Thinking* para deixar as aulas mais interessantes para os alunos e fazer com que os alunos participem mais, de uma forma lúdica. **3B**

(143) Lúdica não no sentido de brincadeira, mas no sentido de liberdade. O aluno que é livre para pensar, se expressar, criar hipóteses, problematizar, ao mesmo tempo que todos estão juntos validando o processo, então, lúdico nesse sentido. **3B**

(144) Duas coisas para mim, se eu fosse um professor muito preocupado com o aspecto didático, duas coisas, é, não ficaram tão claras, eu consigo nos vídeos absorver e me virar, mas não foi algo que para mim foi pontuado: primeiro, como planejar uma atividade de *Design Thinking*? O professor no âmbito do planejamento. **2A**

(145) Eu visualizei mais o professor aplicando o *Design Thinking* em sala de aula, mas, ele planejando, ele sozinho, por exemplo, colocando no plano de ensino, ele fundamentando o porquê que ele vai trabalhar no plano de ensino o *Design Thinking*, muitas vezes sabendo que vai sofrer resistências, né? **2A**

(146) No curso de Direito que é tão tradicional, como esse professor poderia fundamentar a prática no plano de ensino dele, para lidar com as resistências, vencer as resistências, e depois como que ele poderia organizar o *Design Thinking* num plano de aula, tá? **2A**

(147) A aplicação eu acho que ficou muito fácil de entender, mas o professor que gosta de estruturar o plano de aula, o que ele precisa pensar, de que forma? **2A**

(148) De repente algumas dicas que fossem essenciais. **1A**

(149) E a outra coisa, é a avaliação. Até o momento que existe o *feedback* dos próprios participantes, ficou bem claro, mas, e o professor? Como ele poderia avaliar? Por nota, avaliar a aquisição de competências, é possível mensurar essas competências, avalia-se só o saber conceitual, ou não, avalia a participação, a postura também, é, então, a sistematização da avaliação, talvez também fosse necessária para o professor atribuir nota, conceito, etcetera... e, na verdade, isso já estaria presente no plano de ensino dele, né. **2A**

(150) Então são esses dois aspectos assim, que de repente um professor mais preocupado com o aspecto do planejamento poderia se questionar. **(2A)**

(151) Com relação ao que é o *Design Thinking*, então a sua importância no curso de Direito, para mim ficou muito claro. **1A**

Sujeito **PP**

Planejamento (PL)

(152-PL) Hoje, 20/06/2020, eu estou preparando as videoaulas e separando os materiais que ao longo do curso eu fui trabalhando. **1A**

(153-PL) Eu fiz algumas oficinas de *Design Thinking*, para treinar o conteúdo, e separei algumas leituras para que eu possa preparar as aulas com base, já fundamentando com as minhas leituras. **1A**

(154-PL) Eu já separei então a parte teórica, alguns *slides*, mas hoje eu começo a estruturar de fato, porque no dia 22 de junho eu pretendo gravar as videoaulas, ou parte delas. **1A**

(155-PL) Estou estudando algumas leituras que me darão suporte, eu vou ler novamente sobre a Matriz 3x3, em que eu vou relacionar as informações que eu quero obter nas minhas aulas, eu vou fazer também a leitura de um artigo que fala sobre microensino e as videoaulas, porque eu acredito que me dará um suporte técnico. **1A**

(156-PL) Os *slides* estão prontos, só vou revisá-los e vou começar então a ensaiar. **2A**

(157-PL) Amanhã, dia 21/06/2020, eu vou me dedicar o dia todo a ensaiar essas aulas, para que eu consiga fundamentá-las. **1A**

(158-PL) Eu vou me fundamentar na teoria mesmo sobre o *Design Thinking*, e ao final vou utilizar uma oficina que eu já apliquei na UENP de Jacarezinho sobre o trabalho feminino, que eu também fiz as análises. **1A**

(159-PL) A minha proposta é que o *Design Thinking* é uma abordagem que pode ser trabalhada no curso de Direito, a fim de problematizar as situações, mas também que os alunos são os protagonistas, que os alunos resolvam os problemas que nós temos e que pode ser plenamente aplicada em sala de aula, justamente também para refletir acerca dos diversos problemas sociais. **2C**

(160-PL) Apresentarei as aulas com a camiseta do PPGEN, uma camiseta polo cinza claro, com brinco pequeno e maquiagem discreta. **2A**

(161-PL) Meus *slides* serão coloridos, com imagens que remetam à criatividade, inovação e colaboração. **2A**

(162-PL) Hoje, 21/06/2020, eu já fiz as leituras que eu julguei necessárias, e agora estou organizando a sequência dos vídeos que eu gravarei amanhã, eu estou bem rouca, mas eu creio que amanhã dará tudo certo. **1A**

(163-PL) Eu organizei aqui e decidi que farei uma abertura, me apresentando, e na sequência eu vou fazer uma transição entre um vídeo e outro. **2A**

(164-PL) O vídeo da abertura foi gravado em janeiro, e apesar de eu não ter gostado tanto do aspecto visual, a fala ficou muito boa. **2A**

(165-PL) E agora então, eu já vou estruturar indo direto para o assunto mesmo. Os meus critérios em relação à gravação dos vídeos, serão baseados sempre numa linguagem fácil, que as pessoas consigam entender, e que eu consiga demonstrar que o *Design Thinking* pode ser aplicado mesmo num curso tradicional, como é o curso de Direito. **2A**

(166-PL) Eu preparei um vídeo de apresentação da Jornada de Estudos, foi esse o nome que dei para a sequência de videoaulas. **2A**

(167-PL) Eu gostei muito dessa denominação “Jornada de Estudos”. **2B**

(168-PL) Eu começo com a chamada “Você já aprendeu algo novo hoje”, justamente para instigar o ouvinte a pensar no novo e que devemos aprender algo novo todos os dias. **2C**

(169-PL) Darei as boas-vindas, explicarei a razão dessas aulas e já deixarei claro a sequência com os temas e os materiais utilizados. **2A**

(170-PL) Eu estou ensaiando as gravações. Falarei do meu propósito de inovar no Ensino Jurídico, com a proposta de aplicar as oficinas de *Design Thinking* para dinamizar mais as aulas e permitir que os alunos participem mais. **2A**

(171-PL) No entanto, o objetivo maior é demonstrar a aplicação de uma oficina de *Design Thinking*, para que possibilite o entendimento dos ouvintes acerca do tema. **2C**

(172-PL) Eu já aproveitei esse momento para explicar rapidamente o que é a abordagem e o seu objetivo, que no caso é resolver um problema da melhor forma, em que essa melhor forma é a que melhor atenda a pessoa envolvida e não a melhor solução do meu ponto de vista, ou do ponto de vista do advogado, do mediador ou de quem esteja aplicando a oficina. **2A**

(173-PL) Ressalto o foco na mitigação dos conflitos, em que o objetivo aqui é promover a paz, a harmonia e o equilíbrio dentro da sociedade e romper com aquela nuance conflituosa tão presente nos estudos jurídicos e na prática. **1A**

(174-PL) Eu estou ensaiando a aula 1. Aqui apresento a proposta de tornar o Ensino Jurídico mais humanizado e inclusivo. **1A**

(175-PL) Abordo a questão do tradicionalismo e positivismo no Ensino Jurídico, que muitas vezes não possibilitam a participação e interação dos alunos, trabalhando apenas a teoria, o que acaba por comprometer também a compreensão dos temas de estudo, e nem sempre privilegiam a aprendizagem do aluno. **1A**

(176-PL) Abordo a relevância da problematização e apresento algumas obras de Paulo Freire, que me deram suporte até aqui, como a Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido, porque Paulo Freire coloca o aluno como protagonista e que o ensino deve ser humanizado, considerando que o aluno faz parte do processo e deve se emancipar a partir da educação. **1A**

(177-PL) Nesse momento, meu foco é falar a respeito da necessidade de se humanizar o Ensino Jurídico e se opor à educação bancária condenada por Paulo Freire. **1A**

(178-PL) Aqui, abordo também a autonomia do aluno, que se emancipa por meio do saber, o que é possível atingir por meio das abordagens que trabalhem com a problematização, algo também pregado por Paulo Freire, que contraria a prática da dominação e privilegia a postura do aluno como o centro do processo de ensino e aprendizagem. **3B**

(179-PL) Aqui o saber simboliza poder, como forma de atuação significativa na sociedade. **2C**

(180-PL) Outro ponto que eu tenho que destacar é a criticidade, que pode ser trabalhada nas oficinas de *Design Thinking*, uma vez que promove maiores reflexões acerca dos temas estudados. **1A**

(181-PL) Quero dar mais voz aos alunos para provocar uma posição mais crítica e reflexiva, não apenas para os alunos, mas também para o professor, para que ele reflita sobre a sua prática, assim, todo mundo evolui. **2C**

(182-PL) O ideal é valorizar todos os envolvidos, com suas realidades e peculiaridades, valorizando as suas experiências e suas vivências. **2C**

(183-PL) Por meio dessas práticas, penso que os alunos passam a refletir sobre a sua realidade e suas particularidades. **2C**

(184-PL) Então, penso que o ensino também deve atender essa realidade, e aí que vem a ideia de inclusão. **2C**

(185-PL) Um ensino coerente com os alunos que ali são estudantes, coopera com a emancipação desses alunos. **2C**

(186-PL) Tenho que deixar claro que a ideia aqui não é relativizar o ensino, se abster do estudo das leis e doutrinas tradicionais, até porque, para a nossa área, a Jurídica, isso não é possível, precisamos para a boa formação o estudo legal e positivista que fundamenta os nossos estudos, porém eu penso que podemos trabalhar além da perspectiva legal e inserir a problematização nesses estudos, de forma que os alunos se aproximem mais dos temas, e se formem sujeitos críticos e reflexivos, e quiçá, pesquisadores, isso mesmo, formar pesquisadores das ciências jurídicas, então, reforço que aqui partimos do Direito enquanto ciência. **2A**

(187-PL) Mas, pesquisadores se formam a partir de um ensino que propicie a criticidade e as reflexões. Reforço, em momento algum estou propondo que o professor não trabalhe o conteúdo teórico, a proposta é que o professor trabalhe o conteúdo teórico, até porque os alunos precisam de um repertório teórico, uma fundamentação, para que eles tenham condições de ir para a prática, para a problematização. **1A**

(188-PL) Caso não haja essa preparação teórica, a aplicação da oficina de *Design Thinking* vira baguncinha, porque os alunos não terão condições técnicas de estruturar seus raciocínios e o que era para ser reflexão, será apenas opinião e achismo, o que não é nosso objetivo aqui. **2A**

(189-PL) O objetivo é trabalhar com a teoria fundamentando a prática, reitero que não vou abandonar o conteúdo necessário, que é o respaldo teórico, unida à problematização por meio do *Design Thinking*. **2A**

(190-PL) Um ponto a destacar é a formação docente, eu só consigo trabalhar nessa perspectiva mais dinâmica, com essas oficinas, se os professores tiverem uma formação docente para tal. **2A**

(191-PL) Dificilmente, um professor com uma formação tradicional se abrirá a novas propostas, então, esse assunto requer atenção, pois os professores deverão passar por formações que abordem um caráter mais dinâmico da condução das aulas, fugindo do tradicionalismo positivismo. **2A**

(192-PL) Destaque para a consideração que a sala de aula deve demonstrar o mundo para o aluno, aqui deve estar a atenção, pois o professor deve conseguir chegar o mais próximo possível da realidade do aluno e propiciar a atividade, a problematização e as reflexões acerca do tema. **3A**

(193-PL) Sempre com o objetivo de permitir a inclusão de todos os alunos e não apenas aqueles mais extrovertidos ou mais estudiosos, mas criando um ambiente que propicie a todos aprenderem e apontarem suas soluções. **3A**

(194-PL) Mais adiante, é importante que o professor envolva os alunos para que dessas soluções saiam projetos, visando a transformação social e até a proposta de políticas públicas. **2C**

(195-PL) A viabilidade do *Design Thinking* aplicado ao Ensino Jurídico me permite pensar além das práticas, na formação desses alunos e nos possíveis projetos que podem surgir dessas aulas. **3B**

(196-PL) Lembrando de dar um enfoque na pesquisa, muitos alunos podem se interessar ainda mais quando há esse toque, pensando no futuro. **3A**

(197-PL) Ao final, como última aula, eu farei uma simulação de uma oficina de *Design Thinking*, partindo de uma oficina que ministrei na Faculdade de Direito, com o tema “O Futuro do Trabalho é Feminino”. **2A**

(198-PL) A princípio eu não faria essa simulação, mas agora percebo que o meu público não conseguiria visualizar a prática dessa abordagem. **2A**

(199-PL) Todos os dados que eu apresentar na simulação foram coletados na oficina já ministrada. **1A**

(200-PL) A intenção aqui é deixar perceptível o movimento dos alunos até chegar na prototipação, as soluções criadas pelos alunos. **3A**

Considerações após as gravações (GR)

(201-GR) No geral, eu percebi que eu deveria ter deixado mais dividida a aula, no sentido de deixar desde o início claro de qual assunto eu trataria, ter colocado na legenda o assunto daquele momento, daquela aula, e que não foi colocado. **2A**

(202-GR) Então, dá a sensação de que está tudo numa sequência, mas o objetivo não é esse. **2A**

(203-GR) Eu dei o nome de Jornada de Estudos porque eu considero que tinha que ter um nome, né, um título. **2A**

(204-GR) Eu coloquei o nome Jornada de Estudos porque eu acreditei ser algo interessante, que remete aí a uma sequência, que será mais de uma aula e que a gente estará estudando juntos. Então, ficou assim: Jornada de Estudos *Design Thinking* aplicado ao Ensino Jurídico. **2A**

(205-GR) A minha proposta é partir da ideia de que o curso de Direito é bem tradicionalista, logo as práticas são bem positivistas e pragmáticas, em que há mais o professor mesmo, com suas aulas expositivas e os alunos lá prestando atenção, ainda que a gente saiba que isso varia. É, como que eu fiz: eu fiz uma aula falando do tradicionalismo do Ensino Jurídico e numa segunda aula eu falei o que é o *Design Thinking*, que é uma abordagem, os seus pilares, que são a empatia, a experimentação e a colaboração, da onde que veio, que é dos Estados Unidos, e como a gente poderia aplicar, então, no Ensino Jurídico. **1A**

(206-GR) Fiz na sequência uma aula falando das etapas do *Design Thinking*, e durante essas etapas eu vou deixando mais claro como funciona as práticas e a última aula é uma simulação de uma oficina que aconteceu na prática, eu ministrei essa oficina na Faculdade de Direito, com uma turma convidada, algumas pessoas apenas. **2A**

(207-GR) Para eu estruturar essas aulas, eu parti do conteúdo que eu já tinha estruturado, que eu já tinha conhecimento. **1A**

(208-GR) Tentei ser o mais didática possível, partindo do princípio que eu iria dar aula para pessoas que não conhecem o *Design Thinking*, e a ideia de uma simulação da oficina é porque eu imaginei que se eu não fizesse essa simulação, eu sei que por ser por videoaula há um distanciamento, a pessoa não consegue visualizar tão bem como na prática, mas eu quis deixar claro do começo ao fim como que foi trabalhado, para eu conseguir demonstrar que não é uma utopia, que tem como elaborar assim essa oficina, para que os alunos participem e cheguem a soluções. **2A**

(209-GR) A minha ideia então, para estruturar as aulas, partiu do conteúdo, que eu peguei o conteúdo que eu já tinha, dividi de maneira que na minha concepção ficava mais claro e a simulação se deu com a intenção de arrematar mesmo e justificar o meu trabalho. **1A**

(210-GR) Seguem algumas considerações, visto que não ficaram perfeitas, mas esse não era o objetivo mesmo: **2B**

(211-GR) No dia da gravação das aulas eu estava bem doente, então perceba que em vários momentos eu engolia, para não tossir na aula. Peço desculpas, mas foi o que deu para fazer no momento; **2B**

(212-GR) Na segunda aula o vídeo ficou com a minha cabeça cortada, foi uma falha técnica minha que eu não percebi, como não afetou o conteúdo, minha orientadora e eu preferimos deixar assim, na vida real também acontecem essas coisas; **2A**

(213-GR) Quando mostro os livros, há um que a pronúncia está errada, o livro do “*Design Thinking ao Design Doing*”, eu pronunciei “dóing” e o correto é “duing”, enfim, ficou bem feio, mas... rrsrrsrs; **1A**

(214-GR) Em algum momento eu tive a brilhante ideia de ligar o ventilador, porque eu estava com calor, mas eu não podia ligar o ar-condicionado, dada a minha crise alérgica, então meus cabelos ficaram ao vento, mas não foi proposital, para te encantar ou algo assim, foi acidente mesmo; **2A**

(215-GR) Existem algumas desconfigurações em alguns *slides*, dada a mudança de computador, mas não alterei, fica a seu critério fazer a avaliação sobre isso; **2A**

(216-GR) Errata: Na aula 2, a autora do livro *Design Thinking: Rituais de boas práticas educativas*, que chamei de Patrícia é PRISCILA Gonsales, troquei o primeiro nome. **2A**

Análise videoaulas (VD)

(217-VD) A abertura demonstra a intenção de lançar a ideia, se apresentar, apresentar a orientadora e apresentar o produto educacional. **2A**

(218-VD) Achei interessante por já deixar claro que se trata de um produto educacional e explicar o que é o *design thinking*. **1A**

(219-VD) Na apresentação eu gostei da imagem e da música que iniciou a aula. **2B**

(220-VD) Eu gostei da leveza e desprendimento na apresentação. **1B**

(221-VD) Achei interessante a sequência de perguntas no início, que instigam os ouvintes a continuarem assistindo às próximas aulas. **2B**

(222-VD) Falar da estrutura da jornada e a definição do *Design Thinking* foi uma estratégia didática, já preparando os ouvintes para o que viria adiante. **2A**

(223-VD) Eu gostei do tom de voz e postura, ficou bem amigável. **2B**

(224-VD) O cabelo moldou bem o rosto e embora tenha mexido muito com as mãos, deixou a aula mais dinâmica e não aquela coisa estática. **2A**

(225-VD) A despedida foi alegre e convidativa para a próxima aula. **2B**

(226-VD) Quanto à aula 1, iniciou com um conteúdo que legitima o interesse em dinamizar as aulas. **2A**

(227-VD) Achei didática a explicação e necessária. **2A**

(228-VD) Boa dicção, embora eu penso que poderia falar mais rápido e de forma mais animada. **2B**

(229-VD) Houve um problema técnico, em que o vídeo cortou a cabeça, mas não comprometeu o conteúdo. **2A**

(230-VD) Apesar do balançar do corpo, penso que não prejudicou o conteúdo explanado. **2B**

(231-VD) Os *slides* poderiam estar mais ilustrados. **2A**

(232-VD) Percebi que as explicações ficaram claras, com algumas repetições que talvez fossem desnecessárias. **2A**

(233-VD) Achei uma apresentação simpática, sem tensão, o que demonstrou o domínio do conteúdo, inclusive, quanto às retomadas, que denotaram que a professora-pesquisadora acredita na abordagem *Design Thinking* como uma possibilidade de ser aplicada ao Ensino Jurídico. **2A**

(234-VD) Gostei da imagem que encerrou o vídeo, demonstrou a preocupação em ilustrar o fechamento com uma imagem que remete ao *Design Thinking*. **2B**

(235-VD) Com relação à aula 2, o início da aula com a chamada foi muito convidativo. **2A**

(236-VD) Mostrar os livros específicos de *Design Thinking* foi muito interessante, no entanto, o foco nos livros não ficou bom, as capas ficaram desfocadas. **2A**

(237-VD) As sucessivas engolidas estavam segurando uma tosse, mas não comprometeu o conteúdo. **2B**

(238-VD) A expressão “*doing*” em inglês foi pronunciada errada. **1A**

(239-VD) A explicação sobre o *Design Thinking* ficou muito clara. **1A**

(240-VD) Penso que a fala poderia ser mais viva, com menos pausa. **2B**

(241-VD) Os *slides* ficaram adequados. **2A**

(242-VD) Fica evidente o objetivo de convencer o público de que o Ensino Jurídico deve ser inovado por meio de novas abordagens. **2B**

- (243-VD) Achei interessante a explicação sobre o erro, que o *Design Thinking* valoriza o erro. **2B**
- (244-VD) Em alguns momentos, eu achei a leitura dos *slides* algo chato, talvez, se fosse tudo explicado sem *slides*, teria ficado mais dinâmico. **2B**
- (245-VD) A explicação tem um toque bem social, a todo o momento era reforçada a importância de colocar as pessoas no centro do processo. **2C**
- (246-VD) Alguns conceitos foram muito bem-vindos, por se tratar de temas não estudados cotidianamente no curso de Direito, como os conceitos de inovação e de empatia. **1A**
- (247-VD) Deixar claro que o propósito é a ressignificação do Ensino Jurídico, foi uma ótima escolha, pois reitera a proposta de enriquecer as aulas. **1A**
- (248-VD) As explicações claras deixaram a aula bem interessante. **1A**
- (249-VD) Ficou perceptível a falha na caneta marca-texto, mas se trata de uma falha técnica. **2A**
- (250-VD) Mesmo demonstrando o conhecimento acerca do assunto, ficou claro o desprendimento de formalidades na exposição. **2B**
- (251-VD) A professora-pesquisadora não ficou vinculada a formalismos, inclusive, na fala, justamente o que facilitou a compreensão dos ouvintes. **2B**
- (252-VD) Gostei das cores utilizadas nas apresentações. **2B**
- (253-VD) Gostei das imagens presentes nos *slides*, o fato de serem bem coloridas chamaram a atenção. **2B**
- (254-VD) As citações deixaram as aulas mais motivadoras, pois legitimaram o discurso da professora-pesquisadora. **1A**
- (255-VD) Fica nítido o viés humanizado na fala da professora-pesquisadora. **2B**
- (256-VD) Foi bem vendida a ideia de praticar a abordagem *Design Thinking* no Ensino Jurídico. **2A**
- (257-VD) Quanto à aula 3, gostei da expressão “compreensões”, que para mim ficou claro que o mais importante é que os alunos compreendam o que é e para que estão estudando por meio de uma oficina de *Design Thinking*. **2C**
- (258-VD) Inserir outras possibilidades extraclasse para agregar à oficina, ficou muito interessante. Demonstra a prática que a professora-pesquisadora tem sobre o assunto e dá ideias àqueles que quiserem aplicar o *Design Thinking*. **2B**
- (259-VD) O balançar do corpo foi frequente, às vezes, deixa até o telespectador um pouco tonto, por outro lado, penso que esse “balançar” deixou a aula bem real, pois se a professora-pesquisadora estivesse em sala de aula presencialmente, provavelmente não ficaria parada na frente da turma, estaria em movimento, então, tal inquietação se trata de uma característica própria da professora-pesquisadora, que até deixa a aula mais “viva”. **2A**
- (260-VD) Interessante as considerações a respeito dos aspectos subjetivos, como emoções, crenças e dores dos participantes, o que demonstra o caráter humanizado da abordagem. **2C**
- (261-VD) Quanto à aula 4, foi muito acertada a simulação de *Design Thinking* apresentada na aula. **2A**
- (262-VD) Foi bem detalhada a aula com foco nas etapas do *Design Thinking*. **2A**
- (263-VD) Adorei o *slide* inicial na cor amarela. **2A**
- (264-VD) A explicação sobre os direitos trabalhistas das mulheres ficou muito boa. **2A**
- (265-VD) O gráfico com os dados estatísticos chamou a atenção para a importância de se trabalhar o tema. **2A**
- (266-VD) A fala ficou bem clara e escorreita. **2A**
- (267-VD) Como a fala era devagar, facilitou a compreensão acerca de como proceder na aplicação da oficina. **2A**
- (268-VD) Ficaram nítidas algumas “engolidas” durante a aula. **2A**
- (269-VD) No *slide* de sonhos e pesadelos alguns *post-its* estavam desconfigurados. **2A**
- (270-VD) As dicas dadas para se trabalhar com entrevistas é muito interessante e com certeza dinamiza mais a aula. **1A**
- (271-VD) Além de ser uma prática que pode levar à análise dos dados coletados, o que vai instigar os alunos e proporcionar a pesquisa. **2A**
- (272-VD) Eu sempre acho *slides* com textos longos muito cansativos, ainda que no caso eles eram essenciais para que quem estava assistindo pudesse fazer a leitura do texto. **2A**
- (273-VD) Gostei da explicação sobre como criar a “persona”. **2B**
- (274-VD) Em alguns momentos percebi que a professora-pesquisadora estava explicando com um pouco de pressa, meio que abreviando a explicação. **2A**
- (275-VD) Notei um excesso da expressão “como eu já falei”, o que soa uma certa arrogância ou chamada de atenção, o que não soou muito bem. **1A**
- (276-VD) Às vezes a fala soava um pouco arrogante, com tom de imposição. **1A**
- (277-VD) Achei que a professora-pesquisadora estava com um aspecto cansado na última aula. **2B**
- (278-VD) Foi esclarecedora a explicação sobre protótipo, que não é um conceito utilizado no curso de Direito. **1A**

(279-VD) Fica evidente a empolgação no apresentar as soluções, o que reflete nos ouvintes, por se tratar de algo que realmente aconteceu e expressa ideias reais. **2B**

(280-VD) Ao explicar sobre como finalizei a prototipagem, ficou demonstrado um zelo em ofertar um “algo a mais” para a prática. **2B**

(281-VD) Ficaram claros os detalhes lúdicos na prática, de forma que colaboram com a interação dos alunos. **2C**

(282-VD) De todo o conteúdo ministrado, a reflexão acerca do tema trabalhado na oficina ficou garantida.

1A

(283-VD) No *slide* da *storytelling* tinha uma palavra escrita errado. **2A**

(284-VD) No entanto, propor a *storytelling* como encerramento foi uma sugestão bem enriquecedora. **1A**

(285-VD) Proporcionar uma cultura de otimismo e uma cultura de experiência é algo inovador no curso de Direito, que gira em torno do problema. **3B**

(286-VD) A citação final foi maravilhosa, encerrando com chave de ouro a simulação da oficina. **1A**

(287-VD) Penso que na avaliação do todo, ficou muito bom e muito claro. **2B**

(288-VD) Enquanto produto educacional, sugiro que para complementar há a necessidade de orientações acerca do planejamento, como o professor vai inserir essa oficina de *Design Thinking* num plano de ensino, por exemplo. **2A**

(289-VD) E faltou também tratar sobre a avaliação. Como os alunos seriam avaliados? Qual é a proposta de modalidade de avaliação? **2A**

(290-VD) Em todas as aulas houve uma preocupação em explicar com detalhes para garantir o entendimento do público. **3A**

(291-VD) Com relação ao encerramento da jornada de estudos, o vídeo deixa claro a convicção da professora-pesquisadora quanto à viabilidade da aplicação da oficina de *Design Thinking* ao Ensino Jurídico. O que considero positivo, pois demonstra um domínio do conteúdo e de sua prática. **2B**

(292-VD) Achei interessante a professora-pesquisadora falar que se valeu da abordagem para a construção do seu produto educacional. **2B**

(293-VD) A expressão de gratidão aos envolvidos demonstrou a humanização da prática, inclusive na realidade da vida da professora-pesquisadora e sua coerência com o tema abordado. **2B**

(294-VD) Achei a professora-pesquisadora com um semblante feliz e tranquilo na despedida, ressoando satisfação como conteúdo abordado. **2B**

Apontamentos sobre o movimento, quando eu recebi as entrevistas (**MV**)

(295-MV) Hoje, 27/07/2020, eu estou nos preparativos para as análises das entrevistas. Já recebi 70% dos áudios dos meus entrevistados, e eu fiquei superanimada, supercontente, não por conta dos elogios, mas, sobretudo, pelas críticas e apontamentos, pois os meus entrevistados foram escolhidos pelos seguintes critérios: talento e competência que eu reconheço neles, e que também são pessoas que eu admiro e que eu gosto. **2B**

(296-MV) Mas eu fiquei muito contente, também, em vislumbrar que é incrível o quanto as pessoas podem contribuir com as atividades. **2C**

(297-MV) Eu fiquei imaginando se todas as aulas que eu fosse preparar e todas as escolhas que eu fosse fazer, eu tivesse uma rede de apoio, o quanto as aulas seriam melhores e as escolhas seriam mais certeiras. **2C**

(298-MV) Eu fiquei feliz com todo o carinho que eu recebi, é, eu vi que apesar de eu ter adiado um pouco para fazer essas aulas, por conta da correria, ou por conta de algum boicote meu mesmo, e apesar do dia da gravação das aulas eu estar doente, indisposta, perceber que as aulas ficaram boas e pelo *feedback* desses que eu já recebi, eu posso considerar que as aulas ficaram bem satisfatórias. É, contemplando os pilares que eu imaginava, então, estou bem satisfeita, bem feliz mesmo. **2B**

(299-MV) Hoje é 01/08/2020, eu estou nos preparativos para a minha qualificação. Hoje eu já recebi quase todos os áudios, faltando apenas de 2 alunos. Estou bem contente com os áudios, já enviei os requerimentos e formulários, a parte burocrática para a secretaria do mestrado. **2B**

(300-MV) Estou bem feliz com a Marínez, pelo fato de ela ser tão compreensiva e ter uma comunicação tão amorosa, com a qual eu venho aprendendo muito. **2C**

(301-MV) Consegui um agendamento para o dia 25/08, às 17 horas, uma data e horário que todos os membros escolhidos podem participar. Nesse processo, o que eu venho percebendo é que embora tenha havido aí um certo cansaço, eu já consigo vislumbrar o sucesso dessa pesquisa. **2B**

(302-MV) É, consegui fazer com que todos apreciassem a aula e se interessassem pelo *Design Thinking*, tanto os professores quanto os alunos, o que prova para mim que é possível sim utilizar essa abordagem no curso de Direito. **1B**

(303-MV) Percebo um avanço meu em relação à pesquisa, eu estou lendo mais a respeito da Análise Textual Discursiva, e eu vou começar a analisar alguns áudios, ainda que eu já esteja atrasada. **1B**

(304-MV) Fico um pouco triste porque percebo que eu poderia ser mais ágil, mas eu acabo colocando outros compromissos na frente, porém eu estou feliz, estou satisfeita, e vou fazer tudo com dedicação para que dê certo. Eu pretendo até o dia 25/08 estar com a dissertação pronta na verdade. Mas, vamos ver aí o que Deus me reserva. No mais, eu estou bem contente mesmo, eu acertei, acertei no programa, tive o presente de ter a orientadora que eu tenho, e acertei no assunto abordado também. Gratidão! **1B**

Sujeitos Estudantes

Sujeito E1

(305) Achei bem interessante o *Design Thinking* aplicado ao Ensino Jurídico, pois ele incentivará o aluno a buscar na prática respostas para as diversas situações, que normalmente em sala de aula a gente não consegue ver e nem os professores conseguem suprir. **2B**

(306) As aulas de direito querendo ou não elas são muito teóricas, portanto, quando saímos da faculdade não sabemos na prática como lidar com algumas situações. **2A**

(307) Eu acredito que se esse método fosse implantado nas aulas de direito, teríamos um ganho tanto para o aluno como para a faculdade, e como consequência maior aprovação na OAB. **2C**

(308) Claro que no início alguns alunos teriam resistência, pois tudo que é novo causa desconforto, né? Mas, eu tenho certeza que com o passar do tempo veriam o quanto é importante a prática na academia. **2C**

(309) Ou seja, é através da inovação que a gente consegue gerar mais valor às coisas e esse método traz uma prática educativa mais envolvente, tanto para o aluno como para o professor. **2B**

(310) Não sei se era isso que você queria, mas eu gostei bastante mesmo desse método e eu tenho certeza que ele iria ajudar bastante nós, os alunos de Direito. **2B**

Sujeito E2

(311) Olha, de verdade, o que falar do *Design Thinking*, das aulas e de você, tudo maravilhoso, aulas que me inspiraram a cada minuto, sabe, aprendi muito sobre a matéria. **2A**

(312) Devemos pôr em prática em sala de aula em todas as disciplinas. **1C**

(313) Porque na sua, direito do trabalho, várias vezes a gente fez dessa forma e eu sempre achei interessante, pois a gente apresenta soluções bem importantes, é, bem interessante porque querendo ou não a gente vê as reflexões das outras pessoas, né? **2B**

(314) Devemos sim relacionar o tradicionalismo com um viés humanizado para trazer os nossos valores e também apresentar nossas soluções ao próximo, porque eu acho que isso é muito importante. **1B**

(315) Porque ter empatia para chegar até uma prototipação, e logo implantá-la e ver uma pessoa bem feliz, é muito agradável. **1C**

(316) Com o *Design Thinking*, podemos perceber também, como você disse no vídeo, se a gente está errando ou não, porque a gente vai apresentar e você mesmo percebe seu erro e pode consertar mais rápido, e esse conserto seu vai fazer você aprender três vezes com esse seu erro. **1B**

(317) De verdade mesmo, eu adorei, agradeço por ter me escolhido. **2B**

(318) Parabéns pelos seus vídeos que ficaram todos maravilhosos. **3B**

(319) Eu assisti a todos até o final, porque eu não sei se é porque é uma novidade, mas ficou bem interessante mesmo. **2B**

(320) Sabe, você fica focada no próprio vídeo. **2B**

(321) Agradeço mais uma vez por ter me escolhido para assistir os vídeos, porque me enriqueceu muito. **2B**

(322) E é como você disse: - estudar teoria é essencial no Direito, é, mas, para promover a construção de um futuro desejado é como se fosse voltado para a prática, né? **1B**

(323) Para a gente pôr nos nossos conhecimentos e enfatizar nossos sentimentos, eu acho que não tem valor maior na humanidade. **1B**

(324) De verdade mesmo, eu aprendi muito e eu adorei. Parabéns! **2B**

Sujeito E3

(325) Acerca das aulas sobre o *Design Thinking*: Não só é possível tornar as aulas do curso de Direito mais dinâmicas, como é necessário, principalmente quando observamos aquela turma que já passou do meio do curso e tem verdadeira paixão pela argumentação, e que existe uma eloquência. **1B**

(326) Principalmente este aluno em sua imersa dedicação e que tem muito a dizer. **2B**

(327) Em sendo exatamente um curso que estimula demais a leitura e que este traz significativos avanços, tanto para o vocabulário quanto para o raciocínio, não há como entender que existe de fato um ensino-aprendizagem sem ouvir o que os alunos têm a dizer. **2B**

(328) Lembrando sempre que é um curso de opiniões e que estas devem ser ouvidas. **1B**

(329) Este ato de escutar aproxima o aluno, tanto um do outro quanto estreita o relacionamento como professor, dinamizando assim a troca de vivências. **1B**

(330) Ainda estimula o aluno a pesquisar e ele vai ansiar por uma resolução de algum problema que seja proposto. **2A**

(331) Então eu acho que seria ideal que trouxesse uma problematização para que a gente pudesse resolver.

1A

(332) Achei sensacional o método. **3A**

(333) Quando fala assim, o aluno como sendo o centro do processo, que daí vai desenvolver criatividade, dinamismo, trabalhar de forma multidisciplinar, ampliam os horizontes, e é aí onde vai começar chegar numa solução. **1A**

(334) Daí o desenvolvimento do pensamento crítico, que ele vem, mas, principalmente, do reflexivo. **2B**

(335) É, esse que eu achei muito legal, desalienar os alunos, achei muito legal essa parte. **1B**

(336) Porque é a parte que a gente fala que tem que pensar fora da caixinha, né, não ficar só com aquelas ideias fixas. Mas, buscar um monte de métodos diferentes. **2C**

(337) E, sentir-se pertencendo a uma sociedade, quando você fala lá de troca de experiências e de vivências, tanto a pessoa te traz para a vida dela, como você tem a capacidade de entrar na vida do outro. Aí você começa a entender melhor a vida em sociedade, porque cada ser humano é distinto. **2C**

(338) Daí, na aula 2, o foco na solução e não no problema, é o ser humano sendo o centro do processo.

1C

(339) Os pilares, nossa, esses também eu achei muito legal, que no *Design Thinking*, como empatia, colaboração e experimentação, se colocar no lugar do outro e aquela parte de dividir em grupos e você ouvir a opinião alheia, muito legal. **2C**

(340) A colaboração já inclui tudo isso, e experimentar né, e, principalmente, o que traz um pouco de medo, eu acho, na hora do aluno apresentar uma solução é o medo de errar, aí quando você fala que nesse método não existe problemas em errar, é muito importante, porque ninguém quer errar, todo mundo se sente inseguro em ganhar um olhar de “ai, você é maluco, isso não é uma solução”. **2B**

(341) A aula 6 que aborda a lei, mais as informações da realidade, mais a sensibilização e reflexão do aluno, conhecer e ouvir a solução das outras equipes, as trocas de informações. **2C**

(342) Eu acho que não existe um meio mais sensacional e que tem tudo para dar certo. **1B**

Sujeito **E4**

(343) As minhas impressões sobre as aulas foram as seguintes: Primeiro, eu gostei muito dessa nova roupagem do *Design Thinking* com um viés para o Direito. **2B**

(344) Eu ouço muito sobre o *Design Thinking*, já fiz diversos cursos, mas na área da administração, por conta do meu trabalho, e para mim parecia que só poderia ser empregado nessas áreas, nunca o vi empregado na área do Direito. **2B**

(345) Foi uma nova forma de visualizar isso. **2B**

(346) Eu confesso que, assim, só na última aula que a gente vai ver como que é realmente ligado ao Direito, então, durante as introduções eu começava a achar que não ia dar certo. **1B**

(347) Assim, eu fiquei muito ansiosa para ver o resultado final e eu faria de outra forma, eu daria uma introdução, explicaria, né, as experiências do *Design Thinking*, depois explicaria seus benefícios, porque eu conheço o *Design Thinking* e, durante todo o momento que você falou dos benefícios eu questionei muitas vezes, pensando que não ia dar certo, ou que não era assim, porque eu já o conhecia, mas voltado para a área de finanças, na área de administração, que é a minha área do Banco. **1A**

(348) E, eu sei que você já aplicou isso numa outra sala e não sei se você aplicou em outra faculdade, mas o pessoal de Direito é um pouco diferente da área de Administração, porque eu sou formada em Administração e agora cursando Direito eu vi a diferença de cabeça, diferença de percepção. **2B**

(349) O pessoal do Direito gosta muito de ser ligado ali no papel, né, o pessoal da Administração gosta um pouco mais de liberdade, de criatividade, o pessoal do Direito não é muito ligado a essa área de criatividade. **2B**

(350) Quando eu fiquei sabendo que você ia dar essa aula, eu fiquei superempolgada, se eu não tivesse aula naquele dia, eu gostaria de ter participado dessa aula, porque eu achei um novo método, bem legal e que ia ser bem dinâmico. **1A**

(351) E eu gosto das suas aulas dinâmicas, eu gosto daquela aula que você coloca ali o pessoal, é, de forma não nas carteiras normais, mas no círculo, fazer o pessoal discutir, trocar ideia, eu acho muito rico, traz mais aprendizagem que da forma como de costume. **1A**

(352) Eu gostei muito de saber dessa aula, dessa metodologia, se bem que você falou isso né, que não é uma metodologia, mas eu gostei muito desse jeito novo de aplicação do *Design Thinking* para a área do Direito. **1B**

(353) Eu acho que é muito rico, porque você aprende melhor, você absorve mais o conhecimento, sim, claro, não vai ser só isso né, serão algumas aulas de acordo com a matéria a ser estudada. **2A**

(354) Só faria essa diferença, porque eu sou muito ansiosa, então, eu não conseguia vislumbrar, você falava das qualidades, dos benefícios, mas eu não consegui visualizar isso, não conseguia ver que seria interessante, que seria aproveitável para os alunos da área do Direito, por causa disso, por causa do perfil dos alunos do curso de Direito, que é bem diferente do perfil dos alunos de Administração. **1A**

(355) Mas, quando você já explicou e chegou no finalzinho, eu consegui me imaginar na sala de aula junto com você, parece que eu estava participando daquela aula, daquela discussão, eu achei bem legal, eu gostei pra caramba, só faria essa diferença, essa modificação, eu daria uma introdução, falaria um pouco, daria um exemplo e depois falaria os benefícios, porque como demorou muito para falar como faria a aula, na minha opinião, porque como eu te disse, eu sou ansiosa, mas eu achei ótimo, achei muito gostoso, e assim, eu ainda não sei sobre o que eu vou falar no meu TCC, e eu gostei dessa área do *Design Thinking* voltado para a área do Direito, mas eu acho que essa matéria seria mais para o mestrado mesmo, para quem está lecionando. **1A**

(356) Mas eu achei bem interessante, parabéns pelo trabalho, parabéns pelos estudos e assim, eu acho que você será muito feliz mostrando essa nova forma de passar o seu conteúdo e ensinar os alunos. **1B**

(357) Eu sou um pouco pé atrás com a metodologia de Paulo Freire para crianças, porque eu acho que o método de alfabetização de Paulo Freire para crianças não serve, mas para Educação de Jovens e Adultos funciona muito bem, porque realmente utiliza as experiências de cada um, né, para passar um conteúdo de forma com que eles possam assimilar melhor. **2C**

(358) Paulo Freire para Jovens e Adultos eu gosto, para crianças, não. **2B**

(359) Para crianças eu acho que tem que ser uma outra metodologia, e aí nessa linha que você desenvolveu, né, do *Design Thinking*, eu acho que será muito produtiva para todos os seus alunos. **1C**

(360) Mais uma vez parabéns, né, pelo seu trabalho, pela sua aula. **1B**

(361) Eu gostei, e que você tire um “10”. **2B**

(362) Eu gosto muito das suas aulas de uma maneira geral, e, assim, foi o que eu te falei, os trabalhos que marcaram mais foram nas suas aulas, que você promove a discussão, promove a troca de ideias, não fica uma coisa muito maçante. **1A**

(363) Então, particularmente, eu gosto dessas suas aulas que você movimenta mais a sala. **1B**

(364) E essa nova forma usando o *Design Thinking*, só veio a acrescentar e vai melhorar cada vez mais.

1B

(365) Muito obrigada pela oportunidade, parabéns pelo trabalho e boa sorte! **1B**

Sujeito **E5**

(366) Primeiro, eu quero agradecer a oportunidade em assistir suas aulas sobre a “Jornada de Estudos *Design Thinking* aplicado ao Ensino Jurídico”. Quanto às minhas observações, eu pude ver nitidamente no decorrer das aulas a abordagem sendo aplicada, e lá no encerramento eu tinha identificado que essa jornada era o seu protótipo. **2A**

(367) Que, diga-se de passagem, foi aplicado genuinamente, para variar. **1A**

(368) Bom, as aulas, elas foram bem dinâmicas e eu pude aprender de maneira bem clara, também, que o *Design Thinking*, embora ele não seja uma metodologia, ele se trata de uma abordagem cujo o foco são as pessoas, uma prática envolvente e inovadora, que nos faz “botar” a mão na massa, buscando soluções, testando, acertando e errando, um diferencial importante para mim, foi esse. **2B**

(369) O foco aqui é na solução, e não no problema, porque a gente busca tanto problema, visa só no problema, e quando na verdade a gente tem que buscar as várias soluções, né. **2B**

(370) A abordagem *Design Thinking* aplicada no Ensino Jurídico, penso eu que tornaria as aulas muito mais dinâmicas, atrativas e, principalmente, muito mais participativas, levando os alunos a exercerem empatia, criatividade e inovação na busca das soluções. **2B**

(371) Embora saibamos, né Dani, que o Ensino Jurídico por lidar com as normas e regras que regem a sociedade, ele exige sim muita formalidade, acredito eu que se os professores quiserem aplicar o *Design Thinking*, não necessariamente em todas as aulas, mas pelo menos nas que exigem que nós alunos nos deparemos de verdade com a solução em questão, as aulas se tornariam muito mais dinâmicas e participativas, e fariam com que nós alunos enxergássemos essa situação de maneira mais real, **2C**

(372) tornando o ensino mais coerente e levando em conta nossa participação, nossas ideias, nossas cocriações, chegando a soluções viáveis, né, e por que não podendo aplicar e mudar a realidade à nossa volta. **2C**

(373) Enfim, Dani, de verdade, muito grata por ter tido o privilégio de assistir essa “Jornada de Estudos”, eu adorei. Obrigada mesmo, de verdade, e aproveito para pedir desculpas pela demora no *feedback*. Beijos. **2B**