

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL PUCRS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA LUIZA CARVALHO FERREIRA

**A MOTIVAÇÃO E A AFETIVIDADE NA DISCIPLINA DE PRÁTICA  
JURÍDICA NO SAJUG DA PUCRS**

PORTO ALEGRE

2014

ANA LUIZA CARVALHO FERREIRA

**A MOTIVAÇÃO E A AFETIVIDADE NA DISCIPLINA DE PRÁTICA  
JURÍDICA NO SAJUG DA PUCRS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre

2014

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F383m Ferreira, Ana Luiza Carvalho  
A motivação e a afetividade na Disciplina de Prática  
Jurídica no SAJUG da PUCRS / Ana Luiza Carvalho  
Ferreira. – Porto Alegre, 2014.  
103 f.

Diss. (Mestrado) – Faculdade de Educação, PUCRS.  
Orientação: Dr<sup>a</sup>. Bettina Steren dos Santos.

1. Educação. 2. Direito – Ensino. 3. Prática Forense.  
4. Ensino Superior – Estágios. 5. Motivação (Educação).  
6. Afetividade. I. Santos, Bettina Steren dos. II. Título.

CDD 340.07

**Ficha Catalográfica elaborada por  
Vanessa Pinent  
CRB 10/1297**

ANA LUIZA CARVALHO FERREIRA

**A MOTIVAÇÃO E A AFETIVIDADE NA DISCIPLINA DE PRÁTICA  
JURÍDICA NO SAJUG DA PUCRS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada pela Banca Examinadora em \_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2014.

BANCA EXAMINADORA

---

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos (PUCRS)

---

Prof.(a) Examinador(a):

---

Prof.(a) Examinador(a):

Porto Alegre

2014

Esta dissertação é dedicada aos meus queridos e amados filhos Vitória e Arthur, por me ensinarem que ser mãe é a forma mais sublime, plena e incondicional de amar.

## **AGRADECIMENTOS**

A minha orientadora, Professora Doutora Bettina Staren dos Santos, por me dar a honra de ser sua orientanda, me apoiando, ensinando e estimulando em todos os momentos do curso e, acima de tudo, me repassando os seus brilhantes conhecimentos.

Agradeço ao meu amado pai, Cláudio Ferreira, pelo exemplo de integridade, solidariedade e humildade.

A minha amada mãe, Flora Ferreira, por todo o apoio, amor e carinho que me deu em todos os momentos de minha vida.

A minha filha Vitória, meu amor, que, através de suas limitações, me ensinou a ser uma pessoa melhor.

Ao meu filho Arthur, meu outro amor, que me completa, juntamente com a Vitória, na missão mais maravilhosa e gratificante de ser mãe.

Ao meu marido, Alexandre, que sempre me deu apoio, carinho e amor.

Ao Professor Doutor Fabricio Pozzebon, Diretor da Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, por todo o apoio e confiança.

Ao Professor Doutor Flavio Prates, coordenador das disciplinas práticas da Faculdade de Direito da PUCRS, por todo o apoio, amizade, coleguismo e compreensão.

Ao colega e Professor Paulo Ricardo D'Oliveira, supervisor no SAJUG/PUCRS, pelo apoio e amizade.

À Professora Doutora Valdez Marina do Rosário Lima, de quem tive o privilégio de ser aluna, por todo o incentivo, apoio, estímulo, para a realização deste curso.

Aos meus verdadeiros e maravilhosos amigos e colegas de instituição, Cloves Knob, Jaqueline knob e Rafael Gamallo, pela parceria e amizade incondicional.

Aos meus colegas, professores do SAJUG, pelo apoio, amizade e compreensão.

A todos os integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/RS, professores, colegas e equipe, funcionários e secretários, por terem me acolhido e ajudado de forma tão simples e espontânea.

Aos meus alunos, pela amizade, compreensão e colaboração para a realização desta pesquisa.

E, finalmente, aos sujeitos da minha pesquisa, que se disponibilizaram a participar e a colaborar, de forma muito gentil e espontânea, para a realização deste trabalho.

“Escolha um trabalho que ame e não  
terás que trabalhar um único dia em sua  
vida”.

Confúcio

“O que sabemos é uma gota, o que  
ignoramos é um oceano”.

Isaac Newton



## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo principal analisar aspectos motivacionais e afetivos que levam os alunos a optarem pela disciplina de Prática Jurídica no SAJUG (Serviço de Assistência Judiciária Gratuita), no curso de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre – RS. Para tanto, tem como embasamento teórico noções históricas do ensino jurídico no Brasil, a criação e o significado do SAJUG, os estudos sobre afetividade e teorias motivacionais. A pesquisa foi elaborada, partindo do pressuposto de que propostas educativas, com base na motivação e afetividade, são de máxima relevância, para que o aluno tenha uma postura autônoma e ativa no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento. Este trabalho é de cunho qualitativo e utiliza o estudo de caso como forma metodológica. A pesquisa se vale da análise de conteúdo de Bardin, para a verificação dos dados, que foram obtidos, através das respostas dos alunos a um questionário, além da experiência profissional da pesquisadora como docente desta disciplina. Os resultados obtidos demonstram que as aulas práticas, no escritório jurídico do SAJUG, estabelecem mais vínculos afetivos entre os alunos, o professor e a comunidade, despertando, assim, maior interesse e motivação, aspectos estes que auxiliam e facilitam a aprendizagem, devido à aplicação direta do conhecimento teórico na prática jurídica.

**Palavras-chave:** Motivação. Afetividade. Aprendizagem. Aulas práticas. SAJUG.

## **ABSTRACT**

The present study aims to analyze motivational and affective aspects that lead students to opt for this course of legal practice in SAJUG Service (Free Legal Assistance), in the course of Law, Catholic University of Rio Grande do Sul in Porto Alegre - RS. For both as theoretical foundations, historical notions of legal education in Brazil, the creation and meaning of SAJUG, aspects of affectivity and Motivational theories. The survey was prepared on the assumption that educational proposals based on motivation and affection, are of utmost relevance for the student to have an autonomous and active role in the learning process and the construction of knowledge. This study is a qualitative one and uses the case study as a methodological way. The research relies on the content analysis of Bardin, for verification of the data, which were obtained through the students' answers to a questionnaire, besides the professional experience of the researcher as a teacher of this subject. The results show that the practical classes, establish more emotional bonds between students, teachers and the community, arousing greater interest and motivation, which assist and facilitate learning, due to the direct application of theoretical knowledge in legal practice.

**Key-words:** Motivation. Affectivity. Learning. Practical classes. SAJUG.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Teoria do Impulso – Freud .....	43
Figura 2 - Hierarquia das Necessidades de Maslow .....	46
Figura 3 - Organograma das categorias.....	67
Figura 4 - Descrição e interpretação das categorias identificadas na pesquisa .....	68

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

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

ART – Artigo

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CES – Centro de Ensino Superior

CF/88 – Constituição Federal de 1988

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

IES – Instituição de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SAJUG – Serviço de Assistência Judiciária Gratuita

SAPP – Serviço de Apoio Psicológico e Pesquisa

TA – Teoria da Autodeterminação

TMR – Teoria das Metas e Realizações

USAID - *United States Agency for International Development*

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>16</b>
2.1	BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL.....	16
2.1.1	<b>O Estado Liberal e os primeiros cursos de Direito .....</b>	<b>16</b>
2.1.2	<b>O Estado Social .....</b>	<b>20</b>
2.1.3	<b>A Promulgação Democrática da Constituição de 1988.....</b>	<b>24</b>
2.2	O ENSINO JURÍDICO E OS SEUS MÉTODOS OU METODOLOGIAS.....	29
2.3	O SAJUG – SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA GRATUITA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL .....	30
2.3.1	<b>Breve histórico .....</b>	<b>30</b>
2.3.2	<b>Assistência Jurídica Gratuita e Assistência Judiciária Gratuita .....</b>	<b>31</b>
2.3.3	<b>A disciplina de Prática Jurídica no SAJUG/PUCRS.....</b>	<b>32</b>
2.3.4	<b>Aulas práticas no SAJUG e suas implicações .....</b>	<b>33</b>
2.4	AFETIVIDADE .....	35
2.4.1	<b>Afetividade e Aprendizagem.....</b>	<b>37</b>
2.5	DA MOTIVAÇÃO .....	40
2.5.1	<b>Teoria da Hierarquia das Necessidades, segundo Maslow .....</b>	<b>44</b>
2.5.2	<b>Teoria das Metas de Realização .....</b>	<b>47</b>
2.5.3	<b>Teoria de Perspectiva de Tempo Futuro .....</b>	<b>50</b>
2.5.4	<b>Teoria da Autodeterminação .....</b>	<b>52</b>
2.6	A MOTIVAÇÃO DO ALUNO E A APRENDIZAGEM.....	59
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>62</b>
3.1	PROBLEMA DE PESQUISA .....	63
3.2	OBJETIVO GERAL.....	63
3.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	63
3.4	QUESTÕES DE PESQUISA .....	64
3.5	PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	64
3.6	SUJEITOS DA PESQUISA.....	65
3.7	INSTRUMENTO DE PESQUISA .....	65
<b>4</b>	<b>DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>66</b>

<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>83</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>86</b>
	<b>APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>91</b>
	<b>APÊNDICE B - Instrumento de Pesquisa (2ª fase).....</b>	<b>92</b>
	<b>ANEXO A - Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004 .....</b>	<b>93</b>
	<b>ANEXO B - Resolução nº 03 de 02 de fevereiro de 1972 do Conselho Federal de Educação .....</b>	<b>96</b>
	<b>ANEXO C - Carta de Lei de 1827.....</b>	<b>98</b>
	<b>ANEXO D - Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994.....</b>	<b>100</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino jurídico no Brasil sofreu diversas críticas e foi objeto de diversos estudos, visando elucidar e adaptar os fatores sociais, pedagógicos, motivacionais e afetivos às necessidades dos docentes e discentes, para uma melhor aprendizagem.

As faculdades de Direito, como instituições de Ensino Superior, devem estar voltadas à educação e formação, em busca de uma sociedade livre, justa e solidária. Sendo assim, tais instituições precisam incorporar aos seus objetivos um projeto pedagógico direcionado à sociedade como um todo, bem como devem produzir e disseminar conhecimento, objetivando uma sociedade cognitiva. Para tanto, os alunos devem estar motivados e envolvidos afetivamente nesse processo.

A importância da Educação Superior é também expressa, através da variedade de “serviços acadêmicos” que são oferecidos e prestados à sociedade, como, por exemplo, a Assistência Jurídica Gratuita na disciplina de Prática Jurídica.

Entre as temáticas contemporâneas, estão as questões afetivas e motivacionais, associadas à educação. Os fatores motivacionais e afetivos são de suma importância na formação do aluno e não menos relevantes do que os aspectos da cognição.

Partindo desses elementos e das observações diárias da pesquisadora, como professora no curso de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ao longo de 18 anos, foi possível constatar que algumas questões, como a motivação e a afetividade, estavam intimamente ligadas à aprendizagem.

Ao ingressar no corpo docente da Faculdade de Direito da PUCRS, em 1996, foi possível verificar que os alunos necessitavam de algo mais, além do mero conteúdo teórico repassado em sala de aula. Então, o positivismo jurídico e a pedagogia tradicional já não eram suficientes.

Em alguns momentos, exemplos e tarefas práticas, associados ao conteúdo teórico, eram estímulos que motivavam e aumentavam o interesse dos alunos na

realização dos trabalhos propostos. Além disto, a motivação deles era ainda mais elevada diante de gestos de afetividade, de trabalhos jurídicos mais humanos e solidários, prestados diretamente à comunidade.

Neste contexto, também foi possível observar a motivação, a satisfação e a afetividade dos alunos ao ingressarem nas aulas práticas do SAJUG, por meio dos atendimentos à comunidade, como forma prazerosa e eficaz de aprendizagem.

Alguns estudantes relatavam o imenso prazer que tinham ao atender e ajudar seus clientes, os quais trabalhavam com afeto e motivação, por saberem que, além dos conhecimentos teóricos e práticos construídos, estavam sendo úteis e realizando um papel importante na sociedade.

Com isto, verificou-se que as aulas verdadeiramente práticas trabalham com a motivação e a afetividade dos alunos de forma produtiva e eficaz. A disciplina de prática jurídica da Faculdade de Direito da PUCRS no SAJUG, através do seu plano de ensino, possui elementos que perpassam os conteúdos práticos e teóricos, favorecendo, assim, a motivação e o estabelecimento de vínculos afetivos entre alunos, professores e comunidade, tais como atendimentos, aconselhamentos, elaboração de peças processuais, acompanhamento dos clientes nas audiências, entre outros.

O objetivo geral da pesquisa é, portanto, identificar e analisar as relações entre motivação e afetividade, no processo de construção do conhecimento durante as aulas da disciplina de Prática Jurídica no SAJUG PUCRS.

Partindo desse objetivo, o trabalho pretendeu observar as atitudes e os comportamentos dos alunos durante as aulas práticas, os seus anseios, desejos, sentimentos e expectativas em relação às suas próprias aprendizagens, por meio das questões de motivação e afeto com o professor, os colegas, a comunidade e com o próprio teor da disciplina.

O estudo tem seu embasamento teórico nas temáticas do ensino jurídico no Brasil, nas questões da motivação e afetividade e de suas implicações, unindo o teórico e o prático, contextualizados na disciplina de Prática Jurídica.



Devido às variáveis que interferem na compreensão do tema, foi escolhida a aplicação e a análise de um questionário, para demonstrar como a motivação e a afetividade atuam e propiciam uma maior aproximação entre alunos, professor e comunidade, tornando, por conseguinte, a aprendizagem mais prazerosa, concreta e significativa.

Após o questionário respondido, foi necessário verificar as respostas e entabular as relações entre motivação e afetividade, bem como as suas conexões com as aulas práticas.

As observações e as respostas do questionário aplicado foram analisadas e comparadas com os elementos que foram encontrados, bem como com as produções bibliográficas sobre o tema.

Assim, neste trabalho, foi desenvolvido um problema de pesquisa através do seguinte questionamento:

Como as questões relacionadas à afetividade e motivação podem auxiliar e facilitar a aprendizagem dos alunos na disciplina de Prática Jurídica no SAJUG/PUCRS?

As questões de pesquisa e a problematização foram assim elaboradas:

- a) O que motiva os alunos do curso de Direito da PUCRS a optarem pela disciplina de Prática Jurídica no SAJUG?
- b) Quais comportamentos e atitudes se observam nos alunos nas aulas de Prática Jurídica no SAJUG?
- c) Como os alunos se sentem motivados nas aprendizagens de conteúdos jurídicos em aulas desenvolvidas de forma prática?
- d) Como as aulas práticas favorecem as relações afetivas entre os alunos, o professor e a comunidade?

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Como referenciais teóricos, através de pesquisa bibliográfica, foram apontados alguns estudos e questões relativas à afetividade e à motivação, assim como, seus reflexos na aprendizagem. A pesquisa também perpassa por breves considerações históricas sobre o ensino jurídico no Brasil e sobre o SAJUG, Serviço de Assistência Judiciária Gratuita, dentro da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

### **2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL**

O ensino jurídico no Brasil, de acordo com a Teoria Política do Estado, passa pelas fases, liberal, social e neoliberal, podendo ser analisado, teórica e historicamente, a partir desses três momentos diferenciados.

O primeiro é caracterizado pelo desenvolvimento do Liberalismo no Brasil, na época do Império; o segundo, pela Nova República até a era dos governos autoritários, com a ditadura militar; o terceiro se dá com a Constituição Federal, promulgada, democraticamente, em 1988, com a Portaria do MEC, nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, e o conflito dessas entre a década de 90 e o início do século XXI, com as tendências neoliberais.

#### **2.1.1 O Estado Liberal e os primeiros cursos de Direito**

O ensino jurídico no Brasil surgiu por meio dos movimentos da Faculdade de Direito de Coimbra. Até o início do século XIX, os estudantes brasileiros tinham que ir a Portugal, na cidade de Coimbra, para que pudessem ingressar no curso de Direito. Esses estudantes acompanharam as transformações liberais em Coimbra, trazendo para o Brasil toda essa bagagem cultural e tiveram acesso aos ideais do Iluminismo que se difundiam pela Europa.

Com a Revolução Francesa e os seus ideais liberais, até locais de grande controle eclesiástico, como a Universidade de Salamanca na Espanha, acabaram por assimilar, academicamente, os ideais do Liberalismo.

O Brasil, em 1822, tornou-se independente de Portugal, mantendo o regime da monarquia. Nesse período, foram criados os cursos jurídicos em Olinda e São Paulo, em 1827; a escola Politécnica, no Rio de Janeiro, em 1874; e a escola de Minas Gerais, em Ouro Preto, em 1875, conforme Bastos (2000).

Assim, somente em 11 de agosto de 1827, com a sanção da Carta de Lei, é que foram instituídos os cursos de Direito no Brasil, sendo em São Paulo e Olinda. A Carta de Lei apresentava a estrutura curricular “una”, confirmando a tendência liberal e destacando que o quarto ano do curso de Direito seria destinado ao estudo do Direito Civil e Comercial e o quinto ano, ao estudo da Economia Política e Prática Processual.

Em decorrência do Liberalismo nas relações sociais, surgiu o “normativismo positivista”, como modelo para os estudos jurídicos da época.

No entender de Wieachker (2010), no século XIX, o positivismo da ciência jurídica tinha como embasamento um sistema fechado de direito privado e uma Teoria Geral do Direito Civil, impostos no Direito Positivo, com as exigências metodológicas do jusracionalismo. Ao mesmo tempo, era expresso sob o ponto de vista científico e justificado com a imagem jurídica da sociedade civil da sua época.

Nesse período, surgiram projetos para a elaboração de um Código Civil brasileiro, nos moldes do estatuto privado, do Código Napoleônico, confirmando esse estágio positivista. Teixeira de Freitas elaborou um projeto que aguardou mais de cinquenta anos para ser aprovado, até o início do século XX, quando foi criado por Clóvis Beviláqua, no Brasil, em 1916, o primeiro Código Civil.

Com o positivismo codificador, ocorreu uma primeira transformação do ensino jurídico brasileiro, e as duas faculdades de São Paulo e Olinda, criadas em 1827, não mais supriam as necessidades de formação dos profissionais do Direito.

As pressões da sociedade civil sobre o Estado induziram à reforma educacional do ensino jurídico, bem como a proclamação da República e o sucesso da cafeicultura geravam transformações econômicas e sociais. Assim, os dois

cursos de Direito existentes deixaram de ser monopólio, e passou a ser permitida a criação de novas faculdades de Direito.

A primeira dessas novas faculdades criadas foi a da Bahia em 1891. Iniciava-se, portanto, o período da reforma do “ensino livre”.

Segundo Barros (apud BASTOS, 2000, p. 75-76), o período da “ilustração brasileira” tinha a crença de que a educação era a força inovadora da sociedade a ser expandida, com moldes no discurso liberal, desde o século XIX. O importante era permitir a expansão do ensino. A liberdade deveria imperar, e sua única regulação seria a “seleção natural” do próprio mercado.

Com a expansão indiscriminada dos cursos de Direito e a massificação ocorrida, surgiu a expressão pejorativa “fábricas de bacharéis”, como crítica ao discurso hegemônico liberal. Devido à falta de estrutura metodológica e à direção privatista das grades curriculares, verifica-se um ciclo de reprodução da ideologia liberal na formação dos operadores do Direito no Brasil.

Tal expressão traduz a falta de controle e o significativo aumento de vagas no ensino jurídico brasileiro, referindo-se ao modelo de produção industrial em série, sem alusão a quaisquer modificações qualitativas.

Nesse período, os cursos de Direito e a academia jurídica seguiam um paradigma científico positivista, através das normas legisladas e das codificações. A metodologia era mera transmissão de conhecimento e demarcava uma operacionalidade “industrial” também na ordem científica, como, por exemplo, na “fábrica” que montava os antigos carros “Ford T”. Essa seria a padronização ou a estandardização na formação dos “bacharéis”, cuja atuação prática, como futuros aplicadores e legisladores do Direito, teria como embasamento a reprodução do modelo liberal.

Assim, em 1927, após cem anos da criação dos cursos de Direito no Brasil e o final da República Velha, foram verificados, conforme Siqueira (2000), 14 cursos de Direito e 3200 alunos matriculados.

O período centenário de 1827 a 1927 da história do ensino jurídico foi marcado pelo amadurecimento das instituições educacionais no Brasil, segundo o entendimento de Bastos (2000). Nestes cem anos, a função social do ensino jurídico era caracterizada pelo modelo liberal, vinculado aos currículos ideologicamente preparados. Quanto à metodologia, o resultado natural foi a sua tendência para a pedagogia tradicional, não havendo muito avanço pedagógico.

Nesse primeiro momento, o ensino jurídico brasileiro esteve voltado para o plano dos conteúdos curriculares e da livre economia, de acordo com a ideologia liberal. O momento era de afirmação do Estado Liberal, e a academia necessitava reproduzir a regulação, socialmente requerida pelo chamamento científico. A academia jurídica brasileira, inspirada no que já era idealizado em Coimbra, seguia para o afastamento das influências eclesiásticas nas grades curriculares.

A disciplina de Direito Eclesiástico, criada pela Carta de Lei de 1827, na primeira grade curricular, tornou-se optativa em 1879 e foi definitivamente afastada dos currículos em 1895 pela reforma. A base ideológica, nessa época, como já havia ocorrido com as Ciências Naturais, exigia a consolidação do poder da burguesia sobre a produção do conhecimento.

Em 1911 e 1915, com as reformas (Rivadavia e Carlos Maximiliano), a codificação civilista foi a maior demonstração da tendência ideológica voltada para a afirmação da República Liberal. Nesse momento, pode-se notar uma ampliação e um avanço do predomínio das disciplinas de Direito Privado, como uma das modificações das grades curriculares.

Assim, de acordo com Luckesi (1994), o uso da pedagogia ou da “tendência liberal tradicional”, em uma definição simples, pode ser caracterizado pelo “processo comunicativo básico de transferência de informações”, através do processo de mera transmissão do conhecimento.

Nesse período, o aumento quantitativo do ensino jurídico, no aspecto da oferta de mão-de-obra docente, ocorreu pela falta de exigências qualitativas para a profissão de professor de Direito, contribuindo com a lei do mercado do “ensino

livre”. O modelo de “nivelamento pedagógico”, cujo objetivo era levar para as salas de aula os melhores profissionais com prática reconhecida, resultou da seleção dos professores de Direito, com base em seu sucesso profissional, como operadores jurídicos.

Desta forma, o maior resultado alcançado foi a reprodução do conhecimento existente, e a função do professor foi limitada ao ato de exposição oral de conteúdos. Ao possibilitar a manutenção da estrutura social em concomitância com a estrutural operacional do Direito na formação direcionada dos bacharéis, a pedagogia tradicional contribuiu com o modelo liberal.

### **2.1.2 O Estado Social**

A crise econômica mundial modificou a realidade social brasileira no final da década de 30. Desta forma, o Brasil passou a ter uma nova classe social, urbana e dominante, voltada para a industrialização e o comércio no país, e o poder econômico das oligarquias agrícolas perdeu o seu lugar e espaço.

Assim, após a Primeira Guerra Mundial, surgiu o “Welfare State” ou Estado Social no cenário internacional, como um novo modelo de atuação do Estado sobre a sociedade civil. Os Estados Unidos, superando a crise econômica de 1929, tinham influência direta sobre a América Latina.

A sociedade, no Brasil, entre 1930 e 1945, passou por alterações e transformações políticas, e dados demonstravam a estagnação do ensino jurídico brasileiro. Nesse período, a atuação do Estado estava focada no bem-estar da sociedade e na economia, através de controle direto e intenso, ou seja, vai da intervenção mínima do Estado Liberal ao dirigismo social.

Segundo Venâncio Filho (1982), ao analisar a evolução do ensino jurídico no intervalo entre 1930 a 1945, se percebe que os resultados demonstrados foram ínfimos durante esses quinze anos, ao passo que as transformações econômicas e sociais, muito expressivas. No campo da educação, não se verificou nenhum esforço

verdadeiro e real, e, quanto ao ensino superior, os cursos jurídicos permaneciam com o mesmo modelo estagnado.

Em 1931, ocorreu a “Reforma Francisco Campos”, a reforma educacional mais significativa da época. Com ela, uma notável ação voltada à inovação dos ideais educacionais da República Velha, em definitivo, foi institucionalizada a figura da “universidade” no Brasil.

Através da convicção do papel transformador da escola, caracterizava-se um período de “otimismo”. Desta forma, foi proposta por Francisco Campos a atualização curricular para a Universidade do Rio de Janeiro, com ênfase no ensino jurídico, demonstrando o seu enfoque nas demandas do mercado.

Nesse período de animação para a organização universitária do ensino superior, mantinha-se a ideologia liberal da fase anterior. Ao estimular o estudo do Direito positivo, valorizando as regras gerais do Direito pátrio, ocorria uma reprodução do modelo liberal.

O surgimento de novas pedagogias liberais, como da “Escola Nova”, e o início da hegemonia americana sobre a América Latina, na área das metodologias, não foram suficientes, para intervir na estrutura pedagógica do ensino jurídico. Isto se devia, em função da esfera de proteção e isolamento, bem como da “pureza” científica e do fechamento do mundo acadêmico no seu ciclo de standardização, como reprodução do conhecimento.

Seria inevitável o conflito entre a ideologia liberal, já sedimentada, com o movimento da “Escola Nova”, que buscava possibilidades de inovação do ensino. Passou a ter notoriedade social a ruptura da “pureza” e da autoridade docente, em favor de uma dilação cognitiva, focada por uma diversidade de conhecimentos metodológicos, que colocavam em questão a predominância pedagógica tradicional.

Os ideais da “Escola Nova” demonstravam uma disputa pelo poder acadêmico, na qual a força do tradicional preponderou, e foram inviabilizadas as

tentativas de inovação pedagógica, não só no Direito, mas também, em outras áreas.

Para Gadotti (2000), por volta do ano de 1924, iniciou a luta dos inovadores liberais, quando se reuniram e criaram a Associação Brasileira de Educação (ABE), a qual culminou, em 1932, com o Manifesto dos pioneiros da educação nova. Foram feitas várias conferências nacionais de educação, destacando-se a IV e a V como as mais significativas desse período, nas quais se defrontaram as duas ideologias.

Os autores Cotrim e Parisi (1979) destacam que a mentalidade reacionária e tradicional de alguns educadores, com posicionamentos contrários às mudanças qualitativas do sistema de ensino, foi um obstáculo e entrave, para que a escola nova fosse, totalmente, implantada.

O espírito legislativo dos tempos de modificações sociais tornava necessário o estudo de outros direitos, ou seja, novos direitos, quanto aos conteúdos. No Estado Novo, ocorriam grande produção legislativa e novas codificações. Além disso, eram concebidos novos ordenamentos jurídicos, como, por exemplo, a nova Lei de Introdução ao Código Civil, o Código de Processo Civil, o Código Penal e o Código de Processo Penal, buscando melhorias na estrutura nacional, como mecanismo, para ultrapassar os problemas das oligarquias da República Velha e do Império.

O controle qualitativo dos cursos de Direito foi esquecido pelo Estado brasileiro, sendo mantido, com base na pedagogia tradicional, o modelo livre. O Estado permitia, assim, o aumento do estudo dos novos estatutos legislativos e a criação de mais cursos de Direito.

Dantas (1979) demonstra a sua visão sobre o ensino jurídico e os rumos da educação no Direito, ao escrever, em 1941, “Renovação do Direito”. Para o autor, naquele período, uma faculdade seria considerada em crise, quando o saber jurídico estivesse resistente a todas as reações e assumisse a forma de um precipitado insolúvel. Nesse caso, a faculdade não seria um centro de estudos, mas, sim, um museu de praxes e princípios.



Pela primeira vez, no meio acadêmico, se demonstrava a crise sobre a falta de adaptação da academia jurídica ao momento histórico. O comentário “um museu de praxes e princípios” era uma crítica à faculdade, distante do momento legislativo e social da época.

Dantas (1955), nos cursos da Faculdade Nacional de Direito, em sua fala inicial, apontava uma “nova didática”, chamada “case system”, a ser adotada, conforme os métodos americanos de ensino jurídico.

Segundo Venâncio Filho (1982, p. 318), em 1961, surgiu o “currículo mínimo” para os cursos de Direito, como proposta de mudança curricular, a fim de corrigir o descompasso social no ensino jurídico. Os cursos de Direito, para que os estudantes tivessem uma formação jurídica geral, deveriam ter um mínimo requerido. Porém, “o currículo mínimo” foi transformado em “currículo máximo”, por falta de controle, no qual o mercado, mais uma vez, colocou as regras.

A partir de 1964, foram observadas modificações na base estrutural dos cursos de Direito, com o Golpe Militar e o autoritarismo estatal vigente. O período dava enfoque ao tecnicismo. A “Escola Nova” perdeu, por conseguinte, o seu espaço na esfera política de influência. Os Acordos MEC/USAID, que deram base à reforma educacional de 1968, confirmavam a propensão ao tecnicismo.

De acordo com Bastos (2000), problemas curriculares, metodológicos, mercadológicos, didáticos e organizacionais causaram a maior crise na história do ensino jurídico no Brasil. A referência, a ser utilizada, era a técnica em favor do pensamento crítico, pois seguia as normas de mercado, e, perante o Estado autoritário, mantinha a ordem.

Conforme Venâncio Filho (1982), em uma década, aumentou, expressivamente, de 61 para 122 o número de faculdades que existiam em 1964, cujo objetivo era atender o crescimento econômico, financiado externamente. Mais uma vez, o número de vagas era mais importante do que as metas para a educação qualitativa. Havia necessidade de mais técnicos para o suporte do “Milagre Brasileiro”.

Com a crise em 1972, voltava à ideia de reforma, pela simples modificação da grade curricular, como uma nova alternativa. A Resolução nº 03 de 02 de fevereiro de 1972 do Conselho Federal de Educação trouxe outra alteração curricular, para os cursos jurídicos. O currículo mínimo dos cursos de Direito, com sua ampliada extensão, era impasse para a implantação de novas soluções no método do ensino jurídico.

Segundo Barreto (1979), o resultado foi idêntico ao da reforma de 1961, e, com pouquíssimas exceções, as faculdades de Direito mantinham os seus programas tradicionais, não trabalhando o centro da crise, ou seja, notava-se a falta de adaptação liberal do ensino aos novos momentos.

Para Venâncio Filho (1982), em sua visão histórica, os cursos de Direito, no Brasil, continuavam à procura de seus caminhos, mesmo após os 150 anos de ensino jurídico comemorados em 1977.

As possibilidades de modificações emancipatórias das fases de “otimismo pedagógico” da “Escola Nova” e do Estado Social foram desperdiçadas, em face da manutenção e do apego à ideologia liberal e às metodologias do período do Império. Assim, as duas décadas que se seguiram demonstravam entrave pedagógico às reformas educacionais, sendo uma época perdida para o ensino jurídico brasileiro.

### **2.1.3 A Promulgação Democrática da Constituição de 1988**

A Carta Magna Brasileira, promulgada democraticamente em 1988, introduziu, no ordenamento jurídico brasileiro, diversos direitos e garantias sociais e individuais. Assim, a Constituição Federal trouxe inúmeras alterações no ensino jurídico que permitiram modificações nos cursos de Direito.

Melo Filho (1993) assevera que existiam 186 cursos de Direito no cenário brasileiro, nos anos 90. Porém, desde a reforma de 1973, tais cursos utilizavam os mesmos moldes curriculares tradicionais de um ensino não satisfatório, deformador e reprodutor, acarretando, desta forma, a formação de bacharéis despreparados para um saturado mercado profissional.

Não se tinha mais o desenvolvimento econômico do “Milagre Brasileiro” que fosse apto a lidar com o grande número de profissionais com a formação técnica mínima requerida, ou seja, profissionais moldados. Então, uma enorme crise do ensino jurídico aparecia com toda a sua força nesse período.

Nessa época, com a liberdade de expressão, advinda da Constituição Federal de 1988, foram possibilitados debates e discussões, livres e amplos, sobre a formação profissional tradicional, o Direito, a Justiça, a problemática do ensino jurídico brasileiro, entre outros.

A OAB, Ordem dos Advogados do Brasil, em 1992, começou um estudo nacional, procurando uma “reavaliação da função social do advogado e de seu papel como cidadão”, através de sua Comissão de Ensino Jurídico. A Comissão utilizou como modelo base, a Resolução CFE nº 03/72 (Resolução nº 03 de 02 de fevereiro de 1972 do Conselho Federal de Educação), para a realização de estudos e avaliações acerca das condições dos cursos de Direito no Brasil. (FELIX *in* CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, 1993, p. 77).

Nesse período, nasceu, também, a Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico da SESU/MEC, através da Comissão de Ensino Jurídico da OAB, seguindo as diversas repercussões desse processo de avaliação.

Portanto, desse processo de análise autoavaliativa da prática dos cursos de Direito, resultou a elaboração do texto final da Portaria nº 1.886/94 do MEC, revogando a Resolução do CFE, nº 03/72, e passando a regular as diretrizes curriculares mínimas para os cursos jurídicos brasileiros.

A Portaria nº 1.886/94 poderia ter seguido os mesmos passos da regulamentação anterior, no entanto a existência de outras normas, como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, contribuíram, também, para a formação de um sistema de avaliação do Ensino Superior, sob responsabilidade do Estado. Os mecanismos, utilizados e voltados à avaliação do desempenho discente, são o Exame Nacional de Cursos, segundo a Lei nº 9.131/95, e os voltados à análise

das condições de ensino das Instituições de Ensino Superior (IES), ou seja, as Avaliações Institucionais Externas.

As alterações e as novidades da Portaria nº 1.886/94 refletiam-se no cenário educacional do Direito de forma positiva, corroboradas pelo intervencionismo, por meio de uma política estatal de fiscalização e avaliação periódica das Instituições de Ensino Superior.

A adoção de um currículo mínimo, com a obrigatoriedade de disciplinas regulares, e um número mínimo de 3.300 horas de carga horária representaram uma importante alteração no tocante aos conteúdos estudados nos cursos de Direito.

Com a Portaria nº 1.886/94, surgiram outras alterações qualitativas, superando as reformas anteriores, mediante a exigência de mais atividades que não eram cobradas nos cursos de Direito, tais como: carga horária de atividades complementares, estágio de prática jurídica e monografia final.

A Portaria nº 1.886/94, em relação à estrutura, especificamente ao estágio, impôs a criação de um “Núcleo de Prática Jurídica”, com “instalações adequadas, para treinamento das atividades profissionais”; e determinou ainda que cada curso de Direito mantivesse um acervo jurídico de, no mínimo, “dez mil volumes de obras jurídicas com referência às matérias do curso, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação” (Cf. art. 5 e art. 10 da Portaria nº 1.886/94 do MEC).

As inovações da Portaria nº 1.886/94, mesmo tentando superar o aspecto das reformas curriculares, olvidaram-se da sala de aula, deixando à deriva o principal local de aprendizagem. Com isso, tais novidades foram muito criticadas, sendo repetido o modelo pedagógico tradicional, com a herança liberal da sala de aula como o local ainda fechado às reformas.

Para Felix *in* Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (1993), é geral a atual crise do ensino jurídico, com base estrutural na crise da sociedade e do Estado, sendo que nenhum dos atores isolados tem responsabilidade sozinho pela resolução dos problemas do ensino jurídico. O ponto de produção pode originar as

melhores soluções para as faculdades e o corpo docente, e isto significa uma vontade e um trabalho para a incorporação de novos métodos e conteúdos de ensino por parte dos profissionais do ramo.

Segundo Rodrigues (1995), são cinco os pressupostos referentes aos motivos da Portaria nº 1.886/94: a ruptura com o positivismo normativo; a modificação do conceito de que somente os que exercem atividades forenses são profissionais do Direito; a não aceitação do Direito como autossuficiente; a concepção ultrapassada de educação apenas como sala-de-aula; e a necessidade de formação integral, teórica, prática, dogmática, crítica e interdisciplinar do profissional. Para o autor, a sala de aula ainda é o lugar onde os alunos ficam na grande parte das 3.300 horas de atividades e trabalhos, durante o curso de Direito, nos cinco anos.

Com isto, percebe-se de que todas as reformas, até o momento, introduzidas, iniciam pela parte externa, para chegar à parte interna dos cursos. A solução de mudança curricular não foi suficiente, visto que o modelo liberal foi mantido e renovado através dos princípios do Estado Neoliberal.

Nos cursos de Direito, com a cíclica história de manutenção e reprodução de um mesmo modelo, não se teve uma reforma que gerasse inovações pedagógicas dentro das salas de aula.

Essa temática de transformação, de acordo com Pôrto (2000), pode ser alcançada por meio do preenchimento das lacunas do projeto pedagógico, de forma lenta e gradual, visando à alteração do ensino jurídico. Surge, assim, o “risco do aprendizado” a ser obtido, devido à necessidade da criação de novas propostas aptas a modificar o modelo existente.

Conforme Fachin (2000) é necessário sair da clausura, sair da prisão, dos saberes reproduzidos e ir além das restrições deformadas pelo molde e modelo. O que é dito é tão importante quanto como é dito. Assim, é inadiável a perspectiva de revisar a práxis didática, como objetivo a ser alcançado.

Sendo assim, surge um convite à humanização, por meio da ideia de superação, necessitando da criação de meios estratégicos, aptos a modificarem a prática didática e a transformarem o ensino jurídico em um modo de emancipação social.

O incontrolável aumento dos cursos de Direito nos últimos anos, chegando a oitocentos atualmente, gera desafios e mudanças. Basta observar a evolução histórica, a abertura democrática, acrescida dos ideais do neoliberalismo, para verificar a ampliação mercantil de cursos de Direito no país.

As tentativas de Reforma Universitária de 2005 e a introdução de outros meios de avaliação dos cursos superiores ainda dependem de um acompanhamento muito próximo, a fim de que possam ser verificadas as suas reais eficiências.

O ensino jurídico no Brasil foi conjecturado sobre o modelo do Estado Liberal, o qual adotava currículos voltados para o privado e tradicionais metodologias pedagógicas. Assim, na perspectiva histórica dos cursos de Direito, não houve muitas modificações.

Nos anos 90, sob a égide de um modelo tardio de Estado Social, de Estado intervencionista ocorre a contradição de ampliação do mercado do ensino jurídico.

Destaca-se ainda que as perspectivas de modificações qualitativas não tratavam do principal aspecto de produção do ensino, ou seja, da sala de aula. Tais mudanças não operaram no enfrentamento do cerne da crise histórica que se demonstra pela distância entre a realidade social e a academia.

As perspectivas e os desafios para os próximos anos são caracterizados pelo contexto atual, no qual se tem uma academia, historicamente marcada pela reprodução e manutenção de forças. Desta forma, mais do que necessária é a atenção que deverá ser dada às novas problematizações emancipatórias e aos contextos sociais emergentes.

## 2.2 O ENSINO JURÍDICO E OS SEUS MÉTODOS OU METODOLOGIAS

A crise no ensino jurídico notadamente perpassa as metodologias tradicionais e insuficientes pelos professores, alunos e por todas as questões políticas e sociais da atualidade.

Na crise atual, projetos pedagógicos diversificados e novas alternativas, além das aulas práticas, podem contribuir para que as aulas de Direito se tornem mais qualificadas, mais interessantes e mais prazerosas.

A problemática também está relacionada à falta de formação adequada dos professores que devem ser transformados em educadores de verdade. A pedagogia tradicional e os modelos didáticos ainda estão centrados nos antigos métodos, e o modelo de passividade do aluno, o positivismo jurídico e a metodologia tradicional estão ultrapassados.

O ensino jurídico, ainda hoje, sente a falta de novas estratégias, métodos e concepções, visto que está estruturado, privilegiando o normativismo e o estudo de conceitos arcaicos, tornando as aprendizagens pouco qualificadas e pouco eficazes, tendo em vista que se distanciam da realidade social. Desta forma, verifica-se que podem conviver posturas metodológicas diversas e que não apenas uma tem que ser verdadeira e única. O principal é que favoreçam e facilitem as condições de aprendizagem, através das questões motivacionais e afetivas do aluno, com o professor, os colegas e a comunidade.

De acordo com Moraes (2004), identificar no aluno um sujeito ativo e autônomo, capaz de argumentar, questionar e produzir pode tornar a sua aprendizagem mais qualificada e eficaz.

Assinalam Laburu, Arruda e Nardi (2003) que muitos estudos, voltados para o ensino de Ciências, trazem a ideia de uma abordagem construtivista de ensino e aprendizagem, e duas características parecem ser aceitas em visões diversas. Conforme Mortimer (1996), são elas: a aprendizagem, através da participação ativa

do aprendiz na construção do conhecimento; e as ideias prévias dos estudantes, desempenhando um papel importante no processo de aprendizagem.

Muitas são as formas de abordagens dos conteúdos para o ensino jurídico, podendo interagir entre si e se voltar para uma maior participação do aluno, sendo ele o sujeito ativo. A integração do aluno, portanto, com a sua comunidade, principalmente nas aulas práticas, é um fator de grande relevância a ser levado em consideração.

Nesta perspectiva, a educação jurídica passa a ser um processo que não pode ficar restrito à mera transmissão de conteúdos, o que atrapalha a aprendizagem destes e dos seus conceitos, resultando no ensino restritivo, de má qualidade e fragmentado, sem nenhuma significação, dando ênfase somente à mera reprodução do conhecimento e voltando-se, assim, ao *status* pejorativo de “fábrica de bacharéis”.

O objetivo é muito mais amplo e mais relevante, mais complexo e infinitamente maior, pois envolve a formação de um ser humano e deve ter relevância social, servindo à comunidade.

## 2.3 O SAJUG – SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA GRATUITA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

O SAJUG – Serviço de Assistência Judiciária Gratuita – é uma disciplina de Prática Jurídica da Faculdade de Direito, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, tendo como local das aulas a sala 140, do prédio 08, e o Campus aproximado da Vila Fátima.

### 2.3.1 Breve histórico

Em 15 de outubro de 1959, foi criado o Serviço de Assistência Judiciária Gratuita, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pelos próprios acadêmicos do Centro Acadêmico Maurício Cardoso. O intuito era prestar atendimento jurídico à população carente, e os alunos aderiam ao escritório



acadêmico voluntariamente, e a universidade mantinha advogados contratados para dar continuidade do serviço.

Dezessete anos depois, em 1976, o SAJUG, foi considerado órgão auxiliar da universidade, por decisão de seu Conselho, e, em 1994, a Faculdade de Serviço Social passou a auxiliar o SAJUG.

Com a implantação do novo currículo, no Curso de Direito, em 2001 e, em observância da Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, do MEC, o SAJUG passou a pertencer à Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, vinculado ao Departamento de Prática Jurídica. O estágio deixou de ser voluntário e passou a ser oferecido como disciplina curricular facultativa, trazendo exigências pedagógicas e de infraestrutura. Assim, passou a ser chamado de “Serviço de Assistência Judiciária Gratuita” (SAJUG).

A base legal do SAJUG é o inciso III, do art. 5º, e o art. 7º, da Resolução CNE/CES, nº 9, de 29 de setembro de 2004, o qual dispõe: que ele é o eixo de formação prática de integração entre a prática e os conteúdos teóricos, desenvolvidos nos demais eixos de formação fundamental e profissional; que ele mantém a obrigatoriedade do estágio supervisionado; que cada IES deve aprovar regulamento próprio, com as suas diferentes modalidades de operacionalização; o estágio será realizado na própria IES, através do Núcleo de Prática Jurídica em serviços de assistência judiciária, implantados na instituição; e que os relatórios deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES para a avaliação pertinente.

Em 2005, foi criado um convênio com a faculdade de Psicologia da PUCRS, que, por meio do serviço de apoio psicológico e pesquisa (SAPP), passou também a receber encaminhamentos pelo SAJUG para atendimentos.

### **2.3.2 Assistência Jurídica Gratuita e Assistência Judiciária Gratuita**

A Assistência Jurídica Gratuita está prevista no art. 5, inciso XXXV, da CF/88, que prevê o direito de ação: “A lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça de direito”, o que se contrapõe ao exercício do Direito pelas

próprias mãos, proibindo, portanto, a autotutela. Essa ação é decorrência de um Estado que se pretende democrático. Através do exercício da cidadania, está compreendido o princípio da igualdade e das garantias individuais da ampla defesa, bem como do contraditório.

O art. 5, inciso LXXIV, da CF/88, prevê que o Estado prestará assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos. Portanto, é obrigatória e integral, dispensando o pagamento de custas e despesas judiciais e extrajudiciais, honorários advocatícios, além de ser suspenso o ônus da sucumbência.

A Assistência Judiciária Gratuita está prevista na Lei nº 1.060/50, e o art. 5, parágrafo 2 desta lei, estabelece que, nos locais onde não houver Defensoria Pública, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) indicará um advogado, ou o juiz o nomeará. Tal benefício é concedido ao litigante que não dispõe de recursos financeiros suficientes para fazer frente as custas judiciais, isentando o Estado, total ou parcialmente, seja em forma definitiva ou provisória, o hipossuficiente do recolhimento antecipado das taxas e demais despesas processuais.

### **2.3.3 A disciplina de Prática Jurídica no SAJUG/PUCRS**

O SAJUG é uma disciplina prática do Curso de Direito da PUCRS que realiza o atendimento jurídico, por meio dos próprios alunos, com a orientação dos professores-orientadores que, necessariamente, têm que ser advogados, inscritos na OAB/RS. As pessoas que procuram estes serviços são desprovidas de condições financeiras e, por conta dessa carência financeira, requerem o benefício da Assistência Jurídica Gratuita.

Atualmente, o corpo docente do SAJUG da PUCRS conta com oito professores orientadores, que são:

- Prof. Adelmo Etges – OAB/RS;
- Profa. Ana Luiza Carvalho Ferreira – OAB/RS: 28.973;

- Prof. Daniel D'aló de Oliveira – OAB/RS: 30.659;
- Profa. Dora Venturini – OAB/RS: 30.182;
- Prof. Marcos Eduardo Faes Eberhardt – OAB/RS: 56.544;
- Profa. Maria Cristina da Rosa Martinez – OAB/RS: 15.245;
- Profa. Maria Elisa Allgayer – OAB/RS: 36.837;
- Prof. Paulo Ricardo D'Oliveira – OAB/RS: 29.097;

Os horários das aulas são:

- Manhã: das 8h às 10h40min.
- Tarde I: das 14h às 16h40min.
- Tarde II: das 16h40min às 19h.
- Noite: das 19h30min às 21h40min.
- O horário e o local de atendimento aos usuários do serviço são:
  - Campus Central: Prédio 8, sala 140, horário, das 8h às 22h, de segundas às sextas-feiras;
  - Campus Aproximado Vila Fátima: das 14h às 16:40h nas quartas-feiras.

#### **2.3.4 Aulas práticas no SAJUG e suas implicações**

As aulas no SAJUG/PUCRS ocorrem no escritório de prática jurídica onde os alunos, entre outras atividades, atendem os clientes, elaboram petições, ajuízam ações, acompanham os processos e participam das audiências. Tais práticas são realizadas no escritório jurídico, localizado dentro da PUCRS, ou, na extensão do campo aproximado da Vila Fátima.

Durante as aulas, são verificados aspectos da motivação e da afetividade através do comprometimento dos alunos com os conteúdos da disciplina e com os atendimentos à comunidade. Os alunos se colocam à disposição e se envolvem com

as tarefas propostas. Essa constatação pode servir como um indicativo para uma proposta diferenciada, voltada a uma aprendizagem bem mais prazerosa e eficaz.

Verifica-se que a interação entre diversos fatores, como os aspectos motivacionais, afetivos e cognitivos durante as aulas práticas, podem despertar mais interesse e mais satisfação aos alunos.

O estudo prático do Direito não é puramente racional, nem previsível e possibilita que, por meio dos sentidos, despertem e surjam novas emoções e mais significados, interligando a prática à teoria correspondente.

Ausbel (1980) alerta que o professor, ao planejar as suas aulas práticas, fique atento a imprevistos ou situações desconfortáveis que podem perpassar os determinados riscos, como, por exemplo, no caso em tela, confusão no fórum com réu preso, violência doméstica, entre muitos outros. Com isso, é imprescindível que o professor tenha o maior cuidado, para que tais situações não afetem, negativamente, a motivação dos alunos.

Enfatiza-se, ainda, que, a grande diferença entre uma aula teórica tradicional e uma aula prática sobre, por exemplo, a importância de algum direito, é que, na teórica, parte-se do pressuposto de que a aprendizagem depende de aspectos meramente formais, normativos e racionais, como a descrição e a definição abstrata da realidade, não atribuindo nenhuma relevância aos aspectos subjetivos, tais como, as emoções e as sensações. As aulas práticas, por sua vez, em um escritório jurídico ou em outro contexto, como, por exemplo, em uma audiência, podem favorecer uma abordagem bem mais complexa de conteúdos práticos e teóricos e, ao mesmo tempo, menos abstrata e mais real, atentando à matéria estudada, além do envolvimento proporcionado, através dos aspectos emocionais, que podem ser muito relevantes para a aprendizagem e as suas motivações.

Para Demo (2007), as aulas práticas podem ser desenvolvidas a partir de situações de pesquisa, remetendo o aluno ao seu autodesenvolvimento. Segundo o autor, a educação, realizada por meio da pesquisa, é mais uma alternativa, para que o professor utilize essa metodologia, com vistas a desenvolver o gosto pela

disciplina e prática jurídica. Essas aulas em ambientes práticos podem ser a base para determinadas formas de pesquisa, de desenvolvimento e evolução dos conteúdos, tornando o aluno o próprio propulsor do seu conhecimento e aprendizado. Deste modo, segundo Demo (2007), o aluno não seria um mero receptor passivo de informações e passaria a ser o sujeito ativo, instigado e estimulado a construir e reconstruir o seu saber, participando ativamente de seu processo cognitivo.

O professor deve ser e se reconhecer como esse agente propulsor da aprendizagem e da motivação; e o ambiente, propício e favorável para a aprendizagem, seja ela através da pesquisa ou de outros mecanismos. Assim, o professor, ao perceber e reconhecer a sua verdadeira função, poderá trabalhar, no sentido de construir a aula mais agradável e prazerosa, a fim de que se possa ter um melhor rendimento e desenvolvimento do aluno.

O ensino jurídico precisa, então, ser visto com uma nova significação, colocando-se em prática as questões relacionadas à motivação e à afetividade. Assim, segundo Santos (2007), as aulas práticas podem auxiliar os professores para que novos resultados sejam obtidos, sobretudo, considerando as questões da motivação e afetividade.

## 2.4 AFETIVIDADE

A afetividade tem que ser diferenciada de suas manifestações, tais como sentimento da paixão e da emoção. A afetividade comporta um campo bem maior, incluindo, além desses sentimentos, as manifestações afetivas básicas e orgânicas. A afetividade, no sentido abrangente, está vinculada aos sentimentos de bem ou mal-estar do ser humano. Essa, por sua vez, pode ser verificada, em duas etapas diferenciadas, sendo uma de base mais orgânica e a outra de base mais social.

De acordo com Maturana (2001), o sentimento corresponde às representações da afetividade, e a emoção implica reações instantâneas e diretas. As emoções são disposições corporais dinâmicas, operadas, em um determinado

momento, nos animais e nos seres humanos, sendo as ações, conseqüentemente, realizadas em algum contexto emocional.

No entender de Mahoney e Almeida (2005), a afetividade refere-se à capacidade ou à disposição de o ser humano ser afetado por algo, pelo mundo externo ou interno, por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. Ser afetado é reagir a atividades internas ou externas que a situação desperta. Para essas autoras, as expressões “motora” e “corporal” estabelecem um liame entre o mundo orgânico interno e o ambiente social, sendo a exteriorização da afetividade.

Para Ruiz e Oliveira (2005), a afetividade positiva está vinculada às emoções positivas, como de entusiasmo e excitação na de alta energia; ou calma e tranquilidade na de baixa energia; e a afetividade negativa, vinculada às emoções negativas, como tristeza e raiva. Segundo os autores, pode-se compreender a palavra “afetividade” muito além de seu conceito normalmente registrado nos dicionários, mas, com nuances mais abrangentes, como sentimentos de agrado ou desagrado.

A Teoria Walloniana, conforme Dantas (1992), entende que a emoção pode ser social e biológica, efetuando a troca entre o ser orgânico e o ser cognitivo. Nesta teoria, a dimensão afetiva ocupa lugar central.

Neste sentido, as emoções estão apresentadas em três níveis, de acordo com Damásio (1996): primário, secundário e de fundo. No nível primário, estão as emoções primárias ou básicas, tais como tristeza, alegria, repugnância, surpresa e raiva, por exemplo; no nível secundário, as emoções secundárias ou sociais, tais como, vergonha, culpa, ciúmes, entre outras; e, no nível de fundo, as emoções de fundo, que são a tensão ou a calma, de mal ou bem-estar.

Essa pesquisa não tinha como objetivo aprofundar as teorias específicas, mas, sim, verificar os reflexos das questões afetivas no processo educativo. Assim, a manifestação das emoções pode ser ou não ser organizada ou consciente, ou, ainda, apenas manifestada; e interferir direta ou indiretamente, positiva ou

negativamente, mas, ainda assim, será relevante no desenvolvimento e na aprendizagem do indivíduo. As referidas emoções ocorrem em sala de aula. Desta forma, a compreensão e a sabedoria, para tratar com essas múltiplas questões emocionais, são determinantes, a fim de que as relações e as aulas sejam propostas de forma correta e, ainda, motivem e estimulem a verdadeira aprendizagem.

Desta forma, denota-se que a tentativa de conceituar afetividade é um trabalho complexo e, provavelmente, não se chegue a uma conclusão definitiva, porém este estudo pode demonstrar alguns indícios da sua relevância nos processos cognitivos.

#### **2.4.1 Afetividade e Aprendizagem**

Ao se falar em aprendizagem do aluno, estamos falando em averiguar emoções, em criar significados, em verificar de que modo o aluno aprende, de forma não apenas momentânea ou passageira, mas também que possa causar efeito prático e real em sua vida. Para praticar e transmitir ingerências positivas em uma sociedade, através da educação, é necessário comprometimento e instrumentalização.

Como destaca Santos (2007), o processo educativo tem que estar junto com uma experiência afetiva, para ter significado. Assim, a afetividade e a significação dependem uma da outra no processo de aprendizagem.

É possível verificar, por meio de algumas observações durante as aulas, que a motivação e a afetividade, quando despertam a atenção e o interesse do aluno, o processo cognitivo se torna bem mais fácil, prazeroso e eficaz. No entanto, a falta de motivação e afetividade por parte dos alunos pode estar vinculada à falta de identificação deles com o professor, com o conteúdo ou com a própria disciplina, gerando, por consequência, a falta de comprometimento, de interesse, tornando a aprendizagem mais difícil.

A predisposição e a vontade para aprender, segundo Moreira (2000), são fatores importantes para a aprendizagem significativa. Através de um envolvimento

afetivo e cognitivo, pode-se acrescentar novos conhecimentos à estrutura de cognição.

O desempenho, a realização e o compromisso com as tarefas propostas estão diretamente relacionados à emoção, de tal modo que o aluno, estando frustrado ou desmotivado, provavelmente, não dará seguimento ou continuidade às tarefas e trabalhos que está desenvolvendo, como enfatizam Jaques e Vicari (2005).

A afetividade e a cognição estão interligadas, não sendo exclusivas da Teoria do Desenvolvimento de Piaget, mas também, presentes nas Teorias de Vygotsky e de Wallon. Atualmente, as ligações de afeto e cognição da estrutura psicológica tendem a ser estudadas em conjunto, com o propósito de compreender o ser psicológico de forma integral, de acordo com Taille, Dantas e Oliveira (1992).

Ainda, segundo os referidos autores, Taille, Dantas e Oliveira (1992), até na Teoria de Vygotsky, sendo ele um cognitivista, pode ser notada a interligação entre cognição e afeto, apesar de denotar-se, claramente, nas expressões de Vygotsky (1991), um questionamento da divisão entre as dimensões afetivas e cognitivas nos pressupostos mais genéricos de sua teoria. Várias são as possibilidades, em sua obra, que permitem uma aproximação com a dimensão afetiva do funcionamento psicológico.

Para Piaget (1962), o afeto tem um papel de suma importância no funcionamento da inteligência, e, com esta associação, é possível entender que o afeto pode produzir ou causar a formação de estruturas cognitivas. A emoção, para esse o autor, é uma das formas mais elementares de afeto e, portanto, pode supor um elemento cognitivo. A afetividade e o conhecimento, com explica ele, não dependem um do outro, mas são caminhos paralelos.

De acordo com Damásio (1996), alguns estudos de educadores e psicólogos demonstram a relevância do afeto nas atividades de cognição e a sua importância no envolvimento, desenvolvimento e comprometimento do indivíduo com as atividades, as quais se propõem a realizar.



Wallon (1989), que é considerado um dos maiores nomes do desenvolvimento psicogenético, apresenta, por meio de sua teoria, instrumento de entendimento e compreensão para o professor acerca das possibilidades de desenvolvimento dos processos cognitivos. Descreve os estágios de compreensão da criança ao adulto, no qual demonstra elementos para reflexão do professor, a partir dos quais ele possa transformar o processo de ensino e de aprendizagem em algo mais efetivo, produtivo e eficaz. Através de sua Teoria Psicogenética, constata-se que integração é o liame do processo de desenvolvimento em dois sentidos: o primeiro, o organismo e o meio; e o segundo, a cognição, a afetividade e a motricidade. Pode se entender que, para Wallon, a formação do sujeito tem um caráter darwinista, e, segundo ele, a emoção tem atuação imprescindível na construção do ser humano, sendo instrumento de criação de vínculos, de sobrevivência, podendo, até mesmo, suprir alguma insuficiência cognitiva no desenvolvimento do ser.

Como explicam Mosquera e Stobäus (2006, p. 124), “os processos cognitivos e afetivos estão intimamente relacionados, e tentar estudá-los, um sem o outro, só nos leva a explicações parciais, nas quais aparecem inexplicáveis lacunas”. Então, os fatores emocionais e afetivos são de relevância significativa para o desenvolvimento do educando e servem de base para os processos de cognição. Por outro lado, a afetividade e o processo de conhecimento podem também estar interligados, pois um complementa o outro.

Neste sentido, as autoras Mahoney e Almeida (2005) sugerem que a não satisfação das necessidades afetivas, cognitivas e motoras pode prejudicar a ambos, afetando, diretamente, o processo de ensino e de aprendizagem, podendo causar no aluno dificuldades de aprendizagem e, no professor, insatisfação, descompromisso, apatia, aspectos estes que poderão levá-lo ao estresse laboral, prejudicando, assim, a sua atividade.

De acordo com Ruiz e Oliveira (2005), os alunos experimentam várias formas de afeto, gostando ou não do professor, gostando ou não dos colegas, recebendo nota ruim ou boa ou, ainda, tendo prazer de aprender ou em realizar algo.

O professor poderá compartilhar com os seus alunos mensagens positivas ou negativas, através das falas, dos gestos, e das atitudes, demonstrando o seu comprometimento afetivo com o processo educacional. As atitudes do professor podem ser fator decisivo para que o educando tenha, ou não, prazer e satisfação pela aprendizagem.

O contexto da sala de aula cria situações afetivas e emocionais, que podem ser favoráveis ou não para o aprendizado. Assim, como, as aulas práticas podem ser propulsoras ou não no processo educativo.

Assim, pode-se dizer que a afetividade e as emoções estão intimamente interligadas ao processo cognitivo, podendo facilitar ou dificultar o desenvolvimento do aluno na sua aprendizagem.

## 2.5 DA MOTIVAÇÃO

Esta temática sempre despertou e desperta o interesse das pessoas nas mais diversas áreas do conhecimento. O tema, inicialmente, foi abordado pelos filósofos gregos mais antigos, como Sócrates, Platão e Aristóteles, que já discutiam a motivação humana. Posteriormente, tal temática passou a ser estudada também pelos psicólogos.

Segundo Reeve (2006), o discípulo de Sócrates, Platão, entendia que a motivação nascia de uma mente com uma hierarquia tripartida, apetitiva, competitiva, calculista, sendo que, na parte mais primitiva, priorizavam-se as necessidades básicas de fome, sede e sexo; na segunda, em um nível um pouco mais elevado e mais social, vinham a honra, a vergonha e a competitividade, e, por último, na terceira, em um nível ainda mais elevado e superior, o calculista e as capacidades intelectuais de escolha e tomada de decisão. Essa classificação, apresentada por Platão sobre a motivação, tem alguma semelhança com a teoria freudiana. Para Freud, as necessidades básicas correspondem ao Id, a de caráter mais competitivo, ao superego, e o mais calculista, ao ego.

Ainda, de acordo com Reeve (2006), teve lugar uma díade, muito tempo após, a mente tripartida dos gregos. Essa díade era baseada na natureza animal contra a alma humana, ou seja, nas paixões do corpo e na razão da mente. Para Tomás de Aquino, o corpo fornecia os impulsos, baseados no prazer, irracionais e motivacionais; e as motivações racionais, com base na vontade, eram de responsabilidade da mente.

A primeira grande Teoria da Motivação surgiu na era Pós-renascentista. O filósofo francês, René Descartes, contribui com o dualismo entre mente e corpo e diferencia os aspectos passivos e ativos da motivação. O corpo seria passivo quanto à motivação, e a mente, ativa, representando a vontade. A vontade iniciaria e direcionaria a ação, sendo a principal força motivacional, além de ser vista como uma faculdade da mente que age, conforme as orientações e as escolhas, e controla os impulsos.

Com base nos impulsos, surge a segunda grande Teoria da Motivação, e Darwin põe termo ao dualismo homem-animal, o qual predominava na teoria anterior, através do determinismo biológico. (REEVE, 2006). Aqui, grande parte do comportamento animal seria algo não aprendido, mecanicista e automatizado, e o animal agiria, através dos instintos, e teria uma dotação genética. Sendo assim, os estudos da motivação migram do campo da Filosofia para o da Ciência.

Para Huertas (2001), foi desenvolvido o costume de observar e verificar o comportamento animal no início do século XX, para conhecer e entender as relações da ação e das necessidades humanas. A conduta animal era explicada pelos instintos, assim como a dos seres humanos. Em função de a grande maioria das ações dos animais ser instintiva, isto pressupõe que, nos seres humanos, elas também ocorrem.

A Teoria dos Instintos foi popularizada pelo psicólogo William James, e, com base nela, poderia ser explicado o comportamento humano. O autor chegou a propor 37 instintos, sendo eles 20 físicos e 17 mentais, tais como: curiosidade, amizade, agressão, desejo de afiliação, proteção, compaixão, etc. (HUERTAS, 2001).

Partindo dos trabalhos de Mc Dougall, que organizou, em forma de lista, mais uma imensidão de instintos, esta segunda teoria terminou por perder a sua credibilidade, pois, para cada ação, era atrelado um instinto diferente. A lista estava enorme, ficando fora do alcance dos estudiosos, visto que foram propostos de 6.000 instintos diferentes. Também, as experiências feitas com os animais mostravam que dois ratos se comportariam de forma diversa, por serem criados diferentemente, o que fez com que o autor concluísse que as experiências poderiam interferir no comportamento dos animais. Mc Dougal entendia que a ação era dirigida para certas metas e propósitos, porém estas surgiam das preferências básicas e dos instintos. No entanto, o autor modificou a sua rígida opinião sobre o conceito de instinto, tornando-a mais flexível. Assim, conforme o pesquisador, os instintos passam a ser algo que vai mais além das disposições ou das tendências inatas. As emoções e o modo de ver o mundo começam a ser vistos e compreendidos também como instintos. Com o conceito motivacional, elaborado pela Psicologia do Comportamento Humano, o conceito de instinto foi sendo abandonado. (HUERTAS, 2001).

O impulso é trazido como um novo conceito motivacional, através da terceira grande teoria. Inicialmente, ele estava a serviço das necessidades corporais e provinha da Biologia. Ao ocorrerem sensações, como sede ou fome, através dos desequilíbrios biológicos, os animais passam por deficiências em suas necessidades biológicas e são movidos, de forma automática, pelo impulso de autopreservação, ou seja, são motivados para uma ação que resolva a sua sede ou fome, bebendo ou comendo e, conseqüentemente, restaurando o equilíbrio.

Para Reeve (2006), Freud entendia que toda a ação era movida no sentido de atender e satisfazer as necessidades básicas. Nesta perspectiva, a Teoria do Impulso, segundo Freud, em 1915, é definida em quatro componentes, quais sejam: a fonte, o ímpeto, o propósito e o objeto.

Assim, pode-se dizer que, segundo Freud, na Teoria do Impulso, a fonte do impulso seria um déficit corporal; o seu ímpeto, a intensidade do desconforto psicológico, a ansiedade; o seu objetivo, o objeto ambiental capaz de satisfazer o

déficit corporal; e o seu propósito, a satisfação pela remoção do déficit corporal. Abaixo, apresenta-se, na Figura 1, a Teoria do Impulso proposta por Freud.

Figura 1 - Teoria do Impulso – Freud

<b>Fonte do Impulso</b>	<b>Ímpeto do Impulso</b>	<b>Objetivo do Impulso</b>	<b>Propósito do Impulso</b>
Déficit corporal	intensidade do desconforto psicológico (ansiedade)	Objeto ambiental capaz de satisfazer o déficit corporal	Satisfação pela remoção do déficit corporal

Fonte: Reeves (2006, p. 18).

Esta teoria começa a perder a sua força, através de questões que são levantadas pelos estudiosos. Testes empíricos demonstram que podem existir alguns motivos, independentes das necessidades biológicas, os quais são assim exemplificados: pessoas com obesidade se alimentam demasiadamente, apesar de não terem a necessidade biológica presente, levando-as, muitas vezes, a gravíssimos problemas de saúde. Isso demonstra, de forma clara, que a motivação pode emergir das mais diversas fontes, além das necessidades corporais.

De acordo com Huertas (2001), surge a Psicanálise de Freud, com uma intenção terapêutica, que se transforma na Teoria da Personalidade, pois passa a explicar, no transcorrer da história, o comportamento humano. O desejo, para a psicanálise, emerge das instâncias inconscientes e profundas do eu. Os referidos desejos acumulam uma energia, de acordo com o atendimento, ou não, destes e autorregulam a força energética ligada às pulsões, as quais, segundo Freud, não eram entendidas como instintos. Para Freud, a pulsão poderia ser vista como um processo dinâmico, com energia, tendo uma certa origem, uma certa fonte, buscando a diminuição desta tensão.

As principais necessidades, pulsões ou energias, como ensina Huertas (2001), se estabelecem em duas grandes categorias: as pulsões de vida e de morte. A de vida busca a satisfação de todas as necessidades corporais necessárias à sobrevivência, visa à satisfação sexual e ao equilíbrio orgânico e dá continuidade à vida através autopreservação e da procriação. A categoria de morte, opostamente, tem tendências agressivas e destrutivas, buscando um retorno ou volta ao inanimado. Ainda, conforme a Teoria Freudiana, os conceitos de pulsão de vida e de

morte demonstram os motivos que moveriam o sujeito para a ação, assim entendendo como a sua motivação. Já Carl Jung, no entender de Huertas (2001), tinha outra visão, principalmente em relação à libido da energia pulsional, e o sexo era um meio para ressaltar o motivo real, ou seja, a busca da autorrealização. No início, a ideia de Jung estava ligada ao sistema motivacional humano. Com a influência da Primeira Guerra, o enfoque da Psicanálise Freudiana passou a focar-se na diminuição do sofrimento, objetivando o restabelecimento da confiança do ser humano, através do otimismo e dos aspectos positivos. Nesse período, os psicólogos, Maslow e Carl Rogers, foram os mais importantes. Abraham Maslow (1991), por meio de sua Teoria de Motivação, deu embasamento para outras teorias e pesquisas que, no decorrer deste estudo, serão apontadas.

### **2.5.1 Teoria da Hierarquia das Necessidades, segundo Maslow**

Um indivíduo procura satisfazer as suas necessidades dentro de uma evolução lógica, através de hierarquia, cujas necessidades de nível menor dominam o comportamento do indivíduo até se verem atendidas, quando, então, entra em ação outra necessidade de nível maior, conforme destaca Abraham H. Maslow (1991), psicólogo americano.

Para Maslow (1991), o indivíduo aumentará o seu esforço, para atender a uma necessidade não atendida, e a incapacidade de uma pessoa em atender a uma dessas necessidades majora a sua motivação para satisfazê-la.

A pessoa restará decepcionada e frustrada, se o seu esforço não a levar à satisfação da necessidade. De outra forma, findo o seu efeito sobre seu organismo, aumenta a motivação por outra necessidade de nível mais elevado, quando a necessidade anterior é atendida.

As cinco necessidades básicas do indivíduo, segundo Maslow (1991), estão hierarquizadas em níveis e divididas em duas categorias, conforme a sua relevância, sendo elas:

- necessidades primárias, do instinto, e ligadas à existência física da pessoa, como as necessidades fisiológicas e de segurança, comum aos animais;
- necessidades secundárias, características do ser humano, são as necessidades sociais, de autorealização, de estima, vinculadas ao seu processo de socialização e aprendizagem;
- necessidades fisiológicas estão associadas ao instinto de subsistência e de sobrevivência, como alimentação, abrigo, repouso, sexo, etc. Não havendo satisfação em todas as necessidades, as fisiológicas são as que exercem maior pressão sobre o ser humano;
- necessidades de segurança estão livres de ameaças, doenças e perigos, é o estado de se sentir seguro, etc. Quando não atendidas, o ser humano entra em uma fase de urgência, para satisfazê-las;
- necessidades sociais estão ligadas ao fato de o ser humano pertencer a um grupo social, de estar associado a ele, de ter amizade, de participar dele, de ter afeto e amor. Quando insatisfeitas, podem gerar hostilidade, solidão, etc.;
- necessidades de estima são vinculadas ao *status*, independência, autoconfiança e autonomia, é a maneira pela qual o indivíduo se vê. Quando não atendidas, podem gerar reações de fraqueza inferioridade;
- necessidades de autorrealização são as que significam a maximização das aptidões e capacidades, ou seja, de o ser humano desejar ser mais do que é, ser tudo o que pode ser, chegar ao ápice, ao topo. É a necessidade interior que o indivíduo sente de atingir o seu potencial mais elevado.

Neste contexto, assinala-se que a Teoria de Maslow (1991) parte do pressuposto de que tais necessidades estão ordenadas em forma de pirâmide, indicando a prioridade e o grau de importância de cada uma delas sobre as outras.

Entende que somente, quando a necessidade de nível mais baixo estiver realizada, satisfeita, é que a de nível mais alto inicia a motivação do comportamento. Desta forma, se um indivíduo não consegue satisfazer suficientemente as suas

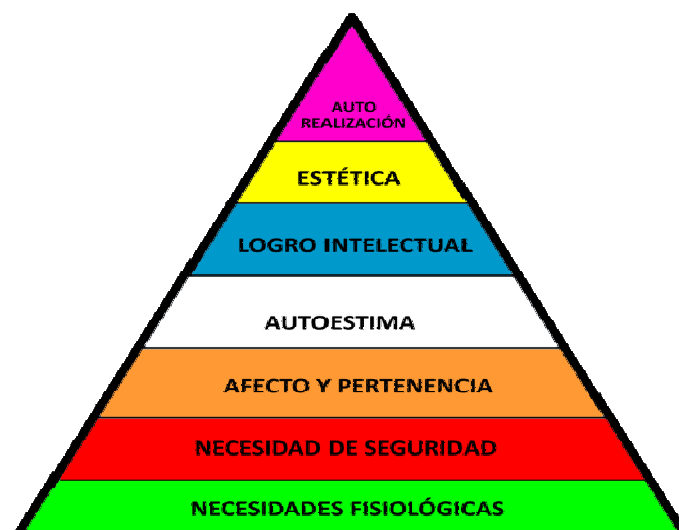
necessidades de alimentação, não será motivado, por exemplo, pelas necessidades de autorrealização ou de estima. Portanto, uma necessidade de nível menor deve ser relativamente satisfeita, para que o indivíduo possa passar para uma necessidade de nível maior.

Nenhuma necessidade consegue sempre ser completamente satisfeita e, assim, as de nível menor serão mais influentes no comportamento do ser humano, caso deixem de ser realizadas. Poucas pessoas privilegiadas, de acordo com Maslow (1991), chegam ao ápice da pirâmide, por conseguirem ser fortemente motivadas pelas necessidades de nível mais elevado, como as de autorrealização. Segundo o autor, muitas pessoas permanecem movidas apenas por suas necessidades primárias, sem conseguir, adequadamente, satisfazê-las.

O foco principal, no trabalho de Maslow (1991), foi o seu interesse nas pessoas, a partir da identificação das necessidades humanas e como elas podem ser satisfeitas. Assim, tal estudo pode elucidar e ajudar os educadores a compreenderem e entenderem melhor os seus alunos, a fim de fornecer-lhes os incentivos, os estímulos e os alicerces adequados, para que possam produzir e desenvolver todo o seu potencial.

A pirâmide, a seguir, na Figura 2, tenta elucidar um pouco mais esta Teoria:

Figura 2 - Hierarquia das Necessidades de Maslow



Fonte: Maslow (1991).



Dando seguimento ao presente estudo, apresenta-se a Teoria das Metas de Realização.

### **2.5.2 Teoria das Metas de Realização**

A Teoria das Metas de Realização, segundo Elliot (1997), surgiu nos anos 1970, por meio das pesquisas de alguns estudiosos, como Carole Ames, Carol Dweck, Martin Maehr e John Nicholls, e trouxe grandes contribuições no entendimento dos processos motivacionais. Tem o seu embasamento conceitual nas necessidades sociais dos sujeitos. No momento em que as nossas necessidades básicas são atendidas, surgem outras, entre elas, as sociais. Compreendem as necessidades sociais, as de poder, de realização, de afiliação e de intimidade.

De acordo com Reeve (2006), os seres humanos podem adquirir necessidades sociais, através da socialização, da experiência e do desenvolvimento. Para o autor, provavelmente, os adultos que têm necessidade de realização elevada, de modo geral, tiveram pais mais rígidos que adotavam horários rígidos de alimentação, de dormir, etc., ou seja, foram criados com padrões mais elevados. Contudo, os adultos que têm alta necessidade de afiliação, no geral, possivelmente, tiveram pais que os elogiavam, no lugar da coerção ou da autoridade, como meio de socialização. Por fim, os adultos que têm necessidade elevada de poder, provavelmente, tiveram pais mais permissivos em questões de agressão e sexo.

Elliot e Dweck (1988) entendem que a Teoria das Metas de Realização (TMR) é muito abrangente, e, a partir dela, são analisados os objetivos de um determinado sujeito, englobando diversos aspectos, tais como os de cognição, afeto e comportamento.

Ames e Ames (1984), ao tratarem dos aspectos de cognição ou cognitivos, esclarecem que as pessoas que têm elevada necessidade de realização apresentam também modos diferenciados de pensar. Os autores citam exemplos de alguns tipos de pensamento: forte valorização de realização e estilo, otimismo, percepção de grande habilidade, orientação para a obtenção do domínio e expectativas elevadas de sucesso.

Reeve (2006) entende que a necessidade de realização é um desejo de seguir um padrão de excelência em relação a um determinado trabalho, bem como ao próprio desempenho, ao fazer algo bem feito, ao fazer cada vez melhor ou em relação aos seus pares, desejando ser o melhor aluno/a da turma.

Elliot (1997) explica que duas abordagens teóricas trabalham a motivação de realização, sendo elas: a clássica e a contemporânea. A clássica segue o modelo de realização de Atkinson, e contemporânea está mais voltada para a cognição e centrada nas metas que os sujeitos querem alcançar. Ambas as abordagens utilizam os conceitos de *aproximação* e *evitação*. Os sujeitos são motivados e buscam a aproximação em situações, nas quais o sucesso é esperado, de acordo com as suas crenças, e, por outro lado, evitam situações ou tarefas que entendem difíceis de serem obtidas ou alcançadas, prevenindo-se, assim, da possibilidade de fracasso.

John Atkinson, citado por Reeve (2006, p. 108), entende que a necessidade de realização pode demonstrar, apenas parcialmente, o comportamento de realização, uma vez que este é dependente da tendência à realização do indivíduo e também das probabilidades de sucesso deste sujeito na tarefa em questão e, ainda, do valor de incentivo existente no indivíduo em relação ao sucesso na tarefa.

Reeve (2006) apresenta quatro variáveis da Teoria de Atkinson, tais como: a necessidade de realização, o comportamento de realização, a probabilidade de sucesso e o incentivo para o sucesso.

No comportamento de realização, verifica-se a tendência de aproximar-se do sucesso, ligados a três fatores relevantes: o grau de necessidade de realização, a probabilidade de alcançar o sucesso e o valor do incentivo que é recebido.

O sujeito é motivado para novas experiências, através das situações de sucesso no mesmo âmbito e desenvolve a evitação, com base em situações de fracasso. Geralmente, no intuito de evitar situações constrangedoras e preservar a sua autoestima, o sujeito evita as situações de fracasso.

Reeve (2006) mostra algumas condições que envolvem e satisfazem a necessidade de realização, tais como: o empreendedorismo, a competição e as tarefas moderadamente difíceis.

O empreendedorismo requer que o sujeito passe por alguns riscos, que podem servir de motivação para a ação e, assim, geralmente, recebe um retorno financeiro por seu desempenho.

No tocante às tarefas moderadamente difíceis, estas trazem, em seu bojo, um desafio que motiva o sujeito a continuar e a permanecer com a ação, pois não são tão difíceis ou impossíveis de serem executadas, nem tão simples ou fáceis que se tornem sem graça ou entediantes.

Dentre as metas de realização, segundo Ames e Archer (1988), Dwek (1986 1990), Spence e Helmreich (1983), têm-se as duas principais, que são as de desempenho e proficiência. Dentro da meta de desempenho, o sujeito se esforça para atingir um padrão de excelência e mostrar a sua competência; já, na de proficiência, ele pretende aperfeiçoar e melhorar as suas competências. É, também, chamada por alguns autores de “meta de aprendizagem” a de proficiência, de acordo com Elliot e Dweck (1988).

A adoção de metas de proficiência, em um contexto de realização, para Reeve (2006), está vinculada a maneiras mais produtivas e positivas de agir e pensar, ao passo que a adoção de metas de desempenho, a maneiras improdutivas e negativas. Refere ainda o autor que as pessoas que adotam ou optam por metas de proficiência, em geral, permanecem e persistem por mais tempo na tarefa, assim como têm preferência por tarefas mais desafiadoras e se esforçam mais frente às dificuldades, bem como têm mais chances e probabilidade de estarem mais motivados, intrinsecamente, para a obtenção de desempenhos melhores.

As pesquisas de Elliot (1999) apontam que a meta de desempenho é desmembrada em duas: a de aproximação e de evitação. Em função de algumas revisões dessa teoria, Elliot (2005) também subdividiu a meta de aprendizagem em duas, quais sejam: a da aprendizagem e a da evitação do trabalho, referindo-se,

mais especificamente, às questões educacionais e acadêmicas. A da aprendizagem estaria associada ao alto ou elevado nível de engajamento dos alunos nas atividades acadêmicas, em contrapartida, a de evitação do trabalho, à falta de estímulo e motivação para aprender e desempenhar as tarefas.

### 2.5.3 Teoria de Perspectiva de Tempo Futuro

Como teoria contemporânea de motivação humana, tem-se a denominada “Teoria de Perspectiva de Tempo Futuro” (*Future Time Perspective*). A falta de perspectiva de futuro, observada em muitos sujeitos, foi um dos fatores que ajudou no desenvolvimento desta teoria na década de 1980, através dos estudos de Nuttin e Lens (1985).

Joseph Nuttin (1909-1988) era belga e foi um psicólogo dedicado às pesquisas no Laboratório de Psicologia Experimental, em Leuven, na Bélgica. Desde 1946, Willy Lens, além de ter trabalhado como professor na *Universiteit Leuven*, foi o seu principal colaborador e, atualmente, é professor da *Katholieke Universitet Leuven*.

Quanto às obras mais relevantes desse autor, destacam-se a *Theorie de La Motivation Humaine*, que abarca uma Teoria Cognitiva e Relacional de Motivação, na qual é enfatizada a importância da relação do indivíduo com o ambiente, sendo um diferencial e um marco em relação as outras teorias de motivação, visto que trabalha com a dimensão da temporalidade. O autor pesquisa as influências que os objetivos para o futuro podem ter para o comportamento presente e, por conseguinte, demonstra que as motivações são personalizadas nos projetos de vida de cada um. A motivação é uma tendência específica em direção a um determinado objeto, estando a sua intensidade atrelada à natureza e à relação que o sujeito mantém com este objeto (NUTTIN, 1985).

Nuttin e Lens (1985) são organizadores da obra chamada *Future Time perspective and motivation*, e nela defendem a ideia de que a perspectiva futura é um processo com objetivos a serem alcançados em médio e longo prazo. As emoções positivas, trazidas por estas perspectivas, motivam o sujeito a realizar as

tarefas com mais envolvimento no presente. Dessa forma, demonstram a importância de uma perspectiva de futuro.

Afirma Nuttin (1985) que a falta de uma perspectiva futura é uma das causas determinantes da incapacidade de algumas pessoas, para criar e executar projetos construtivos de determinada envergadura. A perspectiva de futuro, além de motivar o sujeito para a ação presente, desenvolve emoções positivas, de força e esperança.

A perspectiva do tempo futuro, segundo Lens (1993), integra o futuro, cronológico com o momento presente. Ainda, são especificados por Lens (1993) três níveis de perspectiva futura: extensa, restrita e alongada.

Na perspectiva futura extensa, os sujeitos estabelecem as metas a serem alcançadas em um futuro distante e deverão estar prontos para as gratificações que virão mais adiante, como, por exemplo, quando os alunos estudam para concluir o ano na faculdade.

Na perspectiva futura restrita, os objetivos devem ser atingidos em um futuro bem mais próximo, e o sujeito estuda passar na prova ou apresentar um trabalho.

Na perspectiva futura alongada, as metas podem demorar muitos anos, como exemplo, o aluno que ingressa na faculdade e tem como objetivo estudar para se formar e poder trabalhar em sua área. Denota-se que os sujeitos com perspectiva futura extensa ou alongada têm mais perseverança, esforço e satisfação do que os outros.

Desta forma, para Lens (1981, 1993), os sujeitos que têm os seus objetivos com uma perspectiva voltada para um futuro apresentam mais condições de transformar as suas metas em ações para a realização dos objetivos, bem como um planejamento, no qual os objetivos intermediários serão etapas para a realização de seu objetivo final.

#### 2.5.4 Teoria da Autodeterminação

Com o propósito de compreenderem a personalidade e a motivação humana, Deci e Ryan (1985) desenvolveram a Teoria da Autodeterminação, a partir do método empírico. Deci é o autor do livro chamado *Intrinsic Motivation*, no qual manifesta os seus entendimentos a respeito dos diversos conceitos de motivação intrínseca e acredita que as pessoas, para se sentirem motivadas, devem sentir-se competentes e ser autodeterminadas.

Com este trabalho, são contrapostas as ideias de algumas teorias, tais como: a Teoria da Hierarquização das Necessidades de Maslow, na qual o comportamento teria a sua finalidade voltada à satisfação das necessidades fisiológicas em um primeiro momento. O autor propõe, como fator determinante do comportamento intrínseco motivado, o conceito das necessidades psicológicas básicas.

Já a Teoria da Autodeterminação está embasada nas necessidades psicológicas, a qual, segundo Reeve, Deci e Ryan (2004), abrange quatro teorias menores e mais específicas que a grande teoria, sendo elas: a Teoria da Integração Organística, a qual acredita que estímulos extrínsecos podem ser internalizados e gerar uma motivação autorregulada; a Teoria da Avaliação Cognitiva propõe que os reguladores externos podem apoiar ou não a motivação intrínseca; a Teoria das Necessidades Básicas sugere que as três necessidades psicológicas são essenciais para o desenvolvimento da motivação intrínseca, sendo elas as necessidades de autonomia, de pertencimento e de competência; e, por fim, a Teoria das Orientações de Causalidade que está focada na influência das orientações de personalidade, que podem interferir na qualidade motivacional dos sujeitos.

A Teoria da Autodeterminação tem como finalidade e objeto compreender os elementos da motivação intrínseca e extrínseca, sendo que, estas possuem traços diferenciados. Na motivação intrínseca, o comportamento é instigado pela própria atividade, sendo pela satisfação inerente a ela; na motivação extrínseca, o comportamento é instigado, quando a atividade é vista como fim para chegar a eventos externos desejáveis ou fugir de eventos indesejáveis, assim ocorre por seu valor instrumental (DECI; RYAN, 1991; RYAN; DECI, 2000).

Aproxima-se da própria motivação intrínseca a extrínseca, conforme Bzuneck e Guimarães (2007), em seu grau de autodeterminação, mas não se igualam, já que, na regulação integrada, o que lhe ampara é a realização da atividade e a sua relevância na obtenção de metas e valores internalizados pela pessoa. De outra sorte, na motivação intrínseca, o interesse pessoal está ativo em si mesmo, tendo o componente de interesse e prazer. A motivação intrínseca é a aquela tendência nata que as pessoas têm de serem comprometidas com as atividades de seu interesse e nasce das necessidades psicológicas do ser humano, bem como da sua vontade de praticar as suas capacidades e a sua curiosidade. Assim, são gerados aspectos, como a satisfação, o sentimento de competência e a autodeterminação pelo atendimento destas necessidades, o que faz a pessoa permanecer motivada para a ação. A motivação intrínseca está vinculada a experiências mais enriquecedoras, à grande criatividade e também à capacidade de resolver problemas provenientes de fatores externos (DECI, 1995).

Na Teoria da Autodeterminação são propostas três necessidades psicológicas básicas, inatas, subjacentes à motivação intrínseca: a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos. A satisfação das três é indispensável para a saúde psicológica e um ótimo desenvolvimento. Em contextos de aprendizagem escolar, para que a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca possam ocorrer, as interações em sala de aula, devem ser fonte de satisfação dessas três necessidades. Desta forma, a pessoa do professor tem um papel primordial na promoção de um clima favorável ou não, ao desenvolvimento dessas questões motivacionais em sala de aula.

A Autonomia, de acordo com Ferreira (1986) significa o direito de se reger por si mesmo; a faculdade ou o direito de se regular por leis próprias; independência ou liberdade intelectual ou moral. O adjetivo autônomo significa agir sem controle externo. O conceito de autonomia é atrelado a vontade ou ao desejo do organismo de organizar a experiência e o próprio comportamento e para integrá-los ao sentido do *self*, segundo a Teoria da Autodeterminação.

A idéia autonomia ou de necessidade psicológica básica de autodeterminação foi referida no estudo de deCharms (1984) que, ampliando um conceito trazido por Heider (1958, apud DECI et al., 1985) sobre a causalção pessoal, relacionada à motivação intrínseca, destacou a autodeterminação como sendo uma necessidade humana inata. Nessa visão, os seres humanos teriam propensão natural para realizar uma atividade por acreditarem que estão fazendo pela própria vontade, porque assim o querem e não por serem obrigados ou forçados por demandas externas, tendo, assim, o *locus* de causalidade interno, sendo denominadas "origem".

O indivíduo "origem" atribui as modificações ocorridas em seu contexto às suas próprias ações e tem sentimentos fortes de causalção pessoal. Com esta percepção ele demonstra comportamento intrinsecamente motivado, mostram suas dificuldades e seus acertos, faz planos para as ações necessárias que viabilizem seus objetivos, traça metas pessoais, e, avalia seu progresso adequadamente.

Por outro lado, o *locus* de causalidade externo, interfere com a causalção pessoal, fazendo com que o indivíduo se perceba como manipulado, resultando em sentimentos negativos de ser guiado ao extremo. A pessoa, com essa percepção, pensa que as causas de seus comportamentos estão relacionadas a fatores externos, como a influência, pressão, ou comportamento de outras pessoas. Verifica-se que, o fato de alguém ser externamente guiado, promove sentimentos de ineficácia e de fraqueza e, levando ao afastamento de situações de desempenho, causando o desenvolvimento de forma precária das habilidades que possibilitariam uma melhor interação com eventos do ambiente. Isto se dá porque, o indivíduo, tem sua atenção desviada da tarefa, ao sentir-se obrigado por fatores externos para realizar algo, prejudicando assim a motivação intrínseca. Desta forma, o conceito de autonomia, é vinculado ao desejo ou a vontade pessoal de organizar a experiência e o próprio comportamento e integrá-los ao sentido do *self*, segundo a Teoria da Autodeterminação.

O conceito de autonomia, no entender de Ryan e Deci (2000a, 2000b), mesmo estando embasado em resultados de vários estudos empíricos, não tem recebido grande aceitação pelos teóricos do assunto. A Teoria da Autodeterminação



está, praticamente, isolada na exploração do constructo de necessidade básica de autonomia. Em contrapartida, a necessidade de pertencer ou estabelecer vínculos e de competência são objetos de investigação de diversos autores, em várias linhas teóricas da psicologia.

Tem sido questionado, por alguns autores, como Carver e Scheier (2000), se a autonomia é realmente uma necessidade ou é apenas um produto da ideologia ocidental. Deci e Ryan (2000), rebatendo as críticas, afirmam que elas são embasadas em definições de autonomia que não coincidem com aquelas teorizadas e operacionalizadas pela Teoria da Autodeterminação. Os críticos, na maioria, referem a autonomia ligada a idéias de desapego, individualismo ou independência, sendo, a necessidade de autonomia proposta pela Teoria da Autodeterminação, bem diferente dessas definições, pois, tem como elementos principais a vontade e a auto regulação integradora. Em síntese, a autonomia, aqui, significa, auto direção, autodeterminação, auto governo.

Deci e Ryan (2000), entendem que seria impossível imaginar, alguma situação da nossa vida diária, na qual se pudesse agir de modo totalmente independente das influências externas. O centro da questão está em saber se a pessoa permanece de modo passivo diante das demandas externas, como um "marionete" na concepção de deCharms (1984), ou, ao contrário, se aceita, compreende e percebe as demandas externas, por seu valor e utilidade, como fonte de informações que servem de apoio para as suas iniciativas.

A necessidade de competência, como fator da motivação intrínseca, é embasada nos trabalhos de White (1975), que utiliza o termo competência para definir a capacidade do organismo de interagir satisfatoriamente com o seu meio. Este autor, publicou um artigo que se tornou clássico, no final da década de 1950, trazendo como força motivacional inata a necessidade do ser humano agir de modo eficaz em seu ambiente. As questões provenientes da teoria do *drive* que, segundo revisão de Weiner (1990) e Graham e Weiner (1996), teria sido a abordagem teórica que mais importante nos trabalhos experimentais durante as décadas de 1950 a 1970, com isto, os estudos de White (1975), foram influenciados pelo descontentamento.

Segundo White (1975), em função das poucas aptidões inatas dos indivíduos para um nível eficiente de interações com o meio, é necessário que aprendam e desenvolvam as capacidades exigidas. Assim, a competência teria um caráter motivacional que orientaria o organismo a tentativas de domínio, não podendo ser atribuída a impulsos frente a necessidades específicas ou a instintos. Foi considerada intrínseca esta necessidade de relacionamento eficaz, isto é, a gratificação proporcionada seria inerente à própria interação. White (1975) denominou "sentimento de eficácia" a experiência de dominar uma tarefa desafiadora e o aumento da competência dela resultante que trazem emoções positivas.

Os eventos sócio contextuais que aumentam a percepção de competência no transcorrer de uma ação, por exemplo, o *feedback*, o retorno positivo, em situações de desafio de nível ótimo, elevam a ocorrência da motivação intrínseca, segundo a Teoria da Autodeterminação. Porém, não é suficiente para promover um aumento da motivação intrínseca apenas o sentimento de competência. É, também, necessário uma percepção de autonomia, ou seja, a situação não deve retirar o senso de liberdade individual, como também a pessoa deve se sentir responsável pelo desempenho competente. Assim, são promotoras da motivação intrínseca, as circunstâncias que promovem a percepção de autonomia e de competência, denominadas informativas.

Para a motivação intrínseca, têm sido consideradas essenciais, as necessidades psicológicas básicas de autonomia e de competência. Mesmo assim, resultados de pesquisas apontam, também, para uma terceira necessidade: a de estabelecer vínculos ou pertencer. Essa necessidade, é considerada menos importante, na determinação da motivação intrínseca, comparada às necessidades de autonomia e de competência. Isto ocorre pelo fato de que, grande parte das atividades motivadas, intrinsecamente, são realizadas isoladamente. Assim, a necessidade de pertencimento, é tida como, uma sensação de segurança que possibilita o desenvolvimento dessa tendência inata para o crescimento saudável.

Harlow, nos anos 1950, de acordo com Reeve e Sickenius (1994), já demonstrava que, as pessoas necessitariam manter contato interpessoal e se sentir

amadas, para um desenvolvimento adequado, formando uma base segura que sustentaria o ímpeto de exploração para os indivíduos em qualquer fase da vida. Mesmo que, a maioria dos estudos sobre este tema, tenham se desenvolvido focando a interação entre pais e filhos pequenos, alguns trabalhos, confirmam a importância de se promover em sala de aula um contexto de relação segura envolvendo interação entre professor e aluno, no qual o professor demonstre disponibilidade e interesse para atender as perspectivas e necessidades dos alunos.

A necessidade de pertencer, de forma conceitual, seria uma tendência para estar emocionalmente ligado e envolvido com pessoas significativas, para estabelecer vínculo emocional. É uma necessidade universal, sendo fonte de influência para padrões emocionais e cognitivos, aplicável a uma ampla diversidade de situações, segundo, Baumeister e Leary (1995). Nesse entender, todas os indivíduos estariam compelidas a estabelecer e manter, relacionamentos interpessoais positivos, significativos e duradouros, mesmo que em mínima quantidade. Sendo frustrada, essa necessidade, no todo ou em parte, suas consequências afetam o bem-estar geral do indivíduo e o equilíbrio emocional.

A percepção de segurança nos relacionamentos dos estudantes com colegas, professores e pais, é associada à autonomia, ao bom relacionamento com figuras de autoridade e a níveis adequados de ansiedade, ao controle interno, segundo Osterman (2000). Por outro lado, sentimentos de insegurança nos mesmos relacionamentos são vinculados ao baixo auto conceito, à incapacidade ou dificuldade de se conformar com as normas, à incapacidade de agir de modo independente. Os resultados dos estudos demonstram que alunos seguros em relação a seus pais e professores, são mais autônomos, mais envolvidos com a aprendizagem e se sentem melhor a respeito de si mesmos, aceitam de forma mais positiva os fracassos acadêmicos.

Os alunos que se sentem aceitos em seus diferentes relacionamentos desenvolvem uma orientação positiva em relação aos trabalhos e atividades escolares e aos professores. Estudantes consideradas rejeitadas pelos colegas percebem a escola de modo significativamente desfavorável, faltam muito às aulas e apresentam níveis de desempenho mais baixos, comparadas aos outros mais

integrados. Os autores enfatizam que a rejeição é relacionada a várias modalidades de estresse emocional, incluindo a solidão, a violência e o suicídio. Além disso, os comportamentos agressivos dos alunos que se sentem rejeitados na escola são os recursos que eles têm para tentar estabelecer ou manter relações com os demais membros daquele grupo. Lamentavelmente, além de frustradas suas tentativas, os seus relacionamentos tornam-se ainda mais prejudicados, no entender de Baumeister e Leary (1995).

Osterman (2000), refere que o apoio oferecido pelo professor tem uma influência direta sobre o envolvimento dos alunos com a escola e com as atividades escolares. Para este o autor, geralmente, os problemas neste âmbito são associados a causas internas, particulares do aluno, ao seu ambiente familiar ou ao próprio grupo de colegas a que pertence. O papel do professor deveria ser cuidadosamente analisado, possibilitando uma compreensão mais adequada dos motivos comumente atribuídos à falta de motivação ou de atitudes impróprias dos alunos em relação à escola.

Ryan e Stiller (1991) entendem que ser autônomo não implica em não ter vínculos com as outras pessoas, mas depende da percepção de ser agente e autodeterminado. O elo entre as necessidades psicológicas básicas de pertencer ou estabelecer vínculos e de autonomia, como determinantes da motivação intrínseca pode, no primeiro momento, parecer inconsistente. Porém, a autonomia, tem seu amplo desenvolvimento em situações nas quais crianças e adolescentes podem se sentir vinculados a adultos significativos.

Assim, de acordo com Deci e Ryan (2000), as três necessidades psicológicas básicas, de competência, autonomia e vínculo, são interdependentes e integradas. Desta forma, a satisfação de cada uma delas fortalece e reforça as demais.

Huertas (2001) diz que o sentimento de competência eleva a motivação intrínseca, da mesma forma que o sentimento de incompetência a diminui. Para o autor, a ideia que temos sobre as nossas capacidades influencia na escolha das tarefas que pretendemos realizar, nas metas que determinamos para a nossa vida, nos planos que fazemos para o futuro e no nosso esforço e persistência.

Para Ryan e Deci (2000), a motivação extrínseca se dá, quando uma ação é exercida com outro objetivo que não o do próprio sujeito. Os motivos podem ser os mais variados em relação ao seu grau de autonomia, nascendo, basicamente, três categorias para esta motivação: a) a *regulação externa*, em que o comportamento é motivado por prêmios ou por medo de consequências negativas; b) a *regulação interiorizada*, quando o comportamento é motivado por uma fonte externa, mas, internalizado por pressão interna, como a necessidade de ser aceito ou a culpa; c) a *regulação identificada*, quando o sujeito realiza uma ação sem escolha para a tarefa, e, assim, mesmo que seja importante, não é interessante para o sujeito.

Petherick e Weingand (2002) explicam que a simples divisão entre motivação implícita e explícita pode ser uma dicotomia simplificada entre as elas. Também é importante salientar que estar motivado extrinsecamente não é necessariamente negativo, ou seja, pode ser positivo.

Huertas (2001) entende que a regulação externa pode desencadear a motivação intrínseca e ser implantada por impulsos, ligados às necessidades básicas de sede, sexo ou fome e nascer de reforços, que são ações externas que se apresentam durante e depois do processo e incentivo, quando esta ação vem antes do início do processo. O estímulo e o incentivo podem ser denominados como “recompensa” ou “castigo”, se o sujeito atender ou não às expectativas esperadas na realização de algo.

As Teorias da Motivação podem ser estudadas e aprofundadas, visando a estratégias de intervenção pedagógicas que levem a uma maior motivação dos estudantes, a questões referentes à afetividade, para que o processo de aprendizagem se torne mais prazeroso e significativo.

## 2.6 A MOTIVAÇÃO DO ALUNO E APRENDIZAGEM

Para que a aprendizagem tenha sucesso, seja significativa e prazerosa, a motivação do aluno tem que ser levada em consideração como relevante aspecto no desenvolvimento e no transcorrer de todo o processo educacional. A motivação do aluno, de acordo com Bzuneck (2004), pode ser, ou não, um fator decisivo na

qualidade, no êxito e no sucesso da aprendizagem. O autor ainda refere que deve ser considerado o estímulo motivacional como fator indispensável na educação, desta forma o professor tem que estar atento à questão da motivação, principalmente, ao saber que a falta desta poderá ser a causa impeditiva da aprendizagem pelo aluno.

Jaques e Vicari (2005), em suas pesquisas, explicam que a motivação do aluno pode estar vinculada ao contexto e que ela deve ser estimulada em sala de aula. Portanto, o contexto educacional deve ser encarado na globalidade de seus aspectos, ou seja, como um todo, e não apenas na condição única do ambiente universitário. É na faculdade ou na universidade, em sentido mais amplo, que são desenvolvidas múltiplas habilidades, assim o professor deve tentar ver o aluno de maneira integral e ajudá-lo no seu envolvimento a partir das atividades, iniciando pela sala de aula ou pelo ambiente onde a aula ocorrerá. Então, pode-se dizer que o professor é ícone central para que esse processo de ensino se desenvolva da melhor maneira possível.

Bzuneck (2004) entende que é função do professor a preocupação com a motivação dos alunos, sendo relevante levar em conta que determinadas crenças errôneas e atitudes negativas podem pôr em risco todo o trabalho de socialização, voltado a uma motivação positiva. Uma das crenças equivocadas que não deve ser levada em consideração é a de que o professor pode fazer pouco em relação à motivação do aluno.

Ainda, conforme Bzuneck (2005), o professor também deve estar motivado e ter o entendimento de que o papel de motivador nasce através do discernimento de um compromisso pessoal e social com a educação ou, até mesmo, pelo sentimento de entusiasmo, paixão e comprometimento.

O aluno motivado, segundo Guimarães e Boruchovitch (2004), provavelmente estará mais engajado e mais envolvido no processo de aprendizagem e poderá ter maior persistência nas tarefas não tão simples e mais desafiadoras. Esse aluno tentará desenvolver novas competências e habilidades de compreensão e de

domínio, bem como poderá, ainda, executar as tarefas e os trabalhos com maior entusiasmo e mais prazer.

Como já referida em capítulo anterior, a Teoria da Autodeterminação foi desenvolvida, para compreender melhor essas questões motivacionais. Guimarães e Boruchovitch (2004) entendem que esta teoria vê o ser humano como organismo ativo, dirigido para o crescimento e a integração. Conforme os referidos autores, são propostas pela TA três necessidades psicológicas inatas: a de autonomia, a de competência e a de estabelecer vínculos. As três situações seriam inerentes ao processo de aprendizagem e à sua satisfação, determinantes, pois, para que ocorra motivação intrínseca do estudante, e às formas autodeterminadas de motivação extrínseca. Desta forma, é possível associar as questões motivacionais ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

A importância da motivação parece ser de suma relevância, para que o aluno enfrente e obtenha êxito diante das diárias e mais variadas exigências de uma disciplina. Ainda, segundo Bzuneck (2004), é necessário que sejam considerados os aspectos motivacionais e os componentes afetivos.

O professor, por sua vez, pode ser uma fonte de motivação para os alunos, por meio das suas atitudes e/ou ações. Para Lens, Matos e Vansteenkiste (2008), a motivação é um processo psicológico, no qual interagem características de personalidade (motivos, razões, habilidades, interesses, expectativas, perspectiva de futuro etc.), além de características ambientais.

Torna-se, então, imprescindível uma metodologia diversificada, capaz de aumentar a motivação dos alunos, através das mais diversas e inovadoras estratégias e processos pedagógicos, contribuindo e auxiliando durante toda a fase de aprendizagem, para que ela seja mais efetiva e prazerosa. No entanto, cabe lembrar que, essas ações, não nos garantem êxito no processo educativo, mas nos levam a pensar nele, através de uma forma mais abrangente.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se por ser um estudo de caso de cunho qualitativo, de acordo com Alves (2013). Desta forma, a análise do objeto de estudo pode estar vinculado a uma pessoa, uma sala de aula, uma escola, uma instituição ou uma comunidade. Neste caso, foi vinculada a um escritório acadêmico de Prática Jurídica. No estudo, foi realizada a coleta dados em fontes diversas e utilizados alguns instrumentos.

O método do tipo estudo de caso ocorre de forma eclética, sendo uma forma particular de estudo, no entendimento de Lüdke e André (1986); Tais autores entendem que, na análise de determinada situação, de forma intensa, podem ser utilizadas fontes de observação direta e ativa, de documentação, de entrevistas, de questionários, de diários, entre outros métodos, para coleta e análise de dados, relativos a uma pessoa, uma família, um profissional, um grupo, uma instituição, uma comunidade ou uma nação.

Esta pesquisa foi constituída através da observação e interação entre a pesquisadora e o caso. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de crenças, significados, valores, motivos, bem como atitudes e aspirações, correspondendo a um estágio mais profundo das relações e dos fenômenos que não podem ser minimizados à operacionalização de variáveis.

Ainda, em um primeiro momento, nesta investigação, foi aplicado um questionário aos sujeitos da pesquisa e por eles respondido. No segundo momento, foram analisados os dados em forma de categorias, através de análise de conteúdo de Bardin (2010).

Conforme Bardin (2010), a análise de conteúdos tem como objeto de estudo a linguagem e, por isto, os dados coletados asseguram a objetividade, a sistematização e a influência aplicadas aos discursos diversos.

A metodologia, escolhida na presente pesquisa, é muito utilizada, para analisar e estudar o material qualitativo, visando a uma melhor compreensão de um



discurso ou de uma comunicação, bem como aprofundar as suas características gramaticais às ideológicas e outras e extrair os aspectos mais importantes de um fenômeno.

### 3.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Como a motivação e a afetividade podem influenciar e facilitar na aprendizagem dos estudantes de Direito na disciplina de Prática Jurídica do SAJUG PUCRS? O que motiva os estudantes de Direito a optarem pela disciplina de Prática Jurídica no SAJUG PUCRS e como eles se sentem afetivamente durante as aulas práticas?

### 3.2 OBJETIVO GERAL

Identificar e analisar como as questões relacionadas à motivação e à afetividade podem influenciar e facilitar na aprendizagem dos estudantes de Direito, na disciplina de prática jurídica do SAJUG PUCRS, com o intuito de desenvolver e/ou manter estratégias de intervenção que possam levá-los ao melhor nível de satisfação e aprendizado.

### 3.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Verificar as evidências da motivação e da afetividade dos alunos nas aulas práticas do SAJUG;
- b) Levantar dados sobre as possíveis causas da motivação e averiguar quais são as influências no processo de construção do conhecimento;
- c) Desenvolver e/ou manter estratégias de intervenção pedagógicas que possam ajudar os alunos da disciplina de Prática Jurídica, SAJUG, a terem mais prazer e satisfação no processo cognitivo, com o apoio teórico nas questões da afetividade e nas Teorias da Motivação.

### 3.4 QUESTÕES DE PESQUISA

- O que motiva os estudantes de Direito a optarem pela disciplina de Prática Jurídica no SAJUG PUCRS?

- A motivação e a afetividade, durante as aulas, podem auxiliar no desenvolvimento e na formação do aluno?

- A união entre a teoria e a prática são elementos de motivação e afetividade que podem auxiliar no processo de aprendizagem, tornando as aulas mais prazerosas e agradáveis?

- A falta de motivação e afetividade pode causar dificuldades durante o processo de aprendizagem?

- O que é possível ser feito, como educador, quanto à motivação e à afetividade dos alunos?

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A presente pesquisa foi de cunho qualitativo e realizada em três fases pré-estabelecidas. Na, primeira, foram definidos os sujeitos da pesquisa, a partir da troca de ideias e conversas com a professora orientadora, no sentido de definir quais os alunos da disciplina de Prática Jurídica que participariam da pesquisa.

Na segunda, foi efetivado o contato com os sujeitos, a fim de acertar as disponibilidades de tempo, horário e disposição, ou não, para participarem da pesquisa. Tal contato foi de suma relevância, porque visou a estabelecer o vínculo afetivo, de confiança e respeito entre a pesquisadora e os sujeitos pesquisados.

Após os detalhamentos iniciais, em maio de 2014, foi aplicado o questionário. Todos os sujeitos da pesquisa manifestaram a sua concordância, através de um Termo Consentimento Livre e Esclarecido. (APÊNDICE A).

Na terceira, foi realizada a análise dos dados apurados, com o embasamento na análise de conteúdo de Bardin (2010).

### 3.6 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram 20 estudantes universitários da Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, matriculados na disciplina de Prática Jurídica do SAJUG, no primeiro semestre de 2014.

Para que fossem preservadas as identidades dos sujeitos da pesquisa, foram selecionados números, e cada sujeito recebeu um número correspondente para a futura identificação durante todo o estudo. Os números foram escolhidos em ordem numérica crescente, com o intuito de organizar e facilitar todo o trabalho.

### 3.7 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Para a realização da presente pesquisa, foi aplicado, individualmente, aos alunos, sujeitos da pesquisa, um questionário, objetivando identificar os principais fatores que lhes despertam a motivação e a afetividade durante as aulas práticas. A opção por perguntas semiabertas foi feita, levando em consideração que, através das respostas discursivas, é possível identificar os fatores que despertam a motivação e a afetividade dos alunos e, também, tentar descobrir como os alunos se sentem em relação a este tema. (APÊNDICE B).

Quanto às questões semiabertas, Günter (2003) entende que elas servem, no final do levantamento, para capturar, principalmente, as opiniões não cobertas pelos itens fechados. Além de um apanhado final, ao concluir o questionário ou a entrevista, este tipo de pergunta pode ajudar e reforçar a essencial percepção do respondente de que o pesquisador tem, realmente, interesse na opinião dele.

## 4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Com o embasamento metodológico na análise de conteúdo de Bardin (2010), a discussão e a análise dos dados são demonstradas neste capítulo. A análise é apresentada, abrangendo as respostas dadas às perguntas aplicadas no questionário. As respostas que se relacionam são reunidas, com intuito de favorecer e facilitar a apresentação e a análise, para quem estiver lendo. Durante o transcorrer da pesquisa e discussão, é retomada a fundamentação teórica, apresentada no estudo, utilizada a experiência da pesquisadora como professora e advogada, bem como analisadas as respostas dos sujeitos ao questionário aplicado.

Com base na leitura flutuante, foi estabelecida a categorização das respostas dadas pelos sujeitos. Foram destacadas as respostas mais relevantes e interessantes, tabeladas estas informações e analisada a quantidade de vezes que as ocorrências apareciam. Por último, as categorias foram nomeadas e agregadas.

A categorização pode ser entendida como um trabalho de classificação de elementos que constituem um conjunto por diferenciação e, posteriormente, por analogia, ou seja, pelo reagrupamento de ideias, de acordo o gênero, através de critérios definidos previamente, no entender de Bardin (2010). Para a categorização, os critérios podem ser baseados em temas, sendo uma análise semântica; em substantivos, adjetivos ou verbos, sendo uma análise sintática; ou, no número de vezes que determinada palavra ocorre ou aparece, sendo uma análise léxica.

Assim, são demonstrados os resultados percebidos a partir da análise das respostas dos alunos ao questionário aplicado. Ao analisar as respostas e os resultados, procurou-se deixar que os sujeitos respondessem o questionário com naturalidade, sem impor-lhes nenhuma direção, a partir dos quais foram analisadas as expectativas e as perspectivas dos alunos em relação às aulas práticas e às suas implicações.

Desta forma, buscou-se a valorização das questões qualitativas que emergiam das observações feitas pela pesquisadora e das respostas dos alunos. Para uma análise mais profunda, foi observado, além do caráter descritivo das

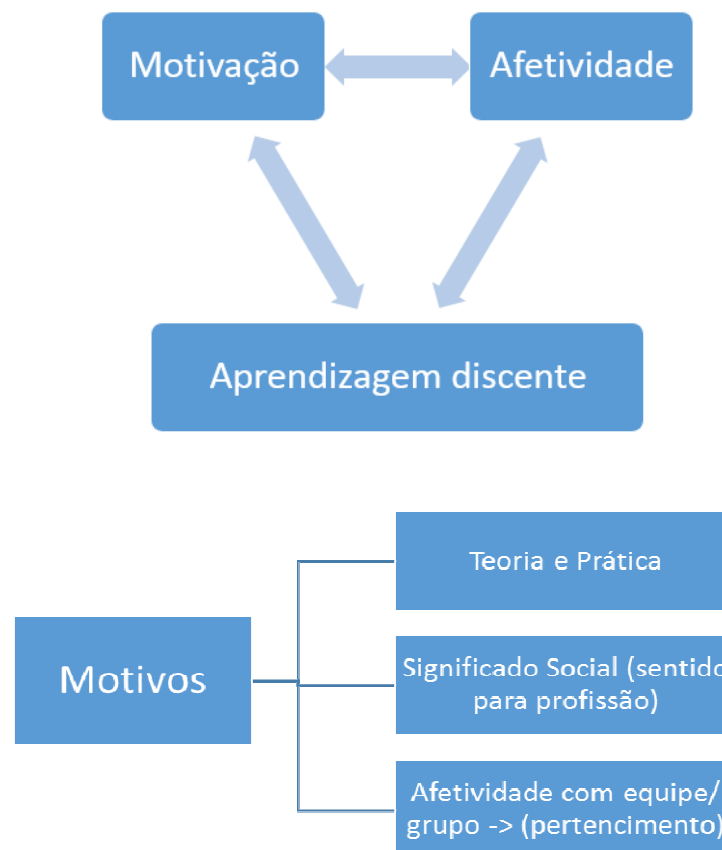
respostas manifestadas pelos sujeitos, o aspecto interpretativo, com base nos autores pesquisados.

As devidas categorizações e fragmentações foram feitas, posteriormente, por meio da análise textual discursiva, com base nas respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa.

Desta pesquisa, destacaram-se algumas categorias, como as apresentadas na Figura 3.

### CATEGORIAS: Motivação - Afetividade - Aprendizagem discente

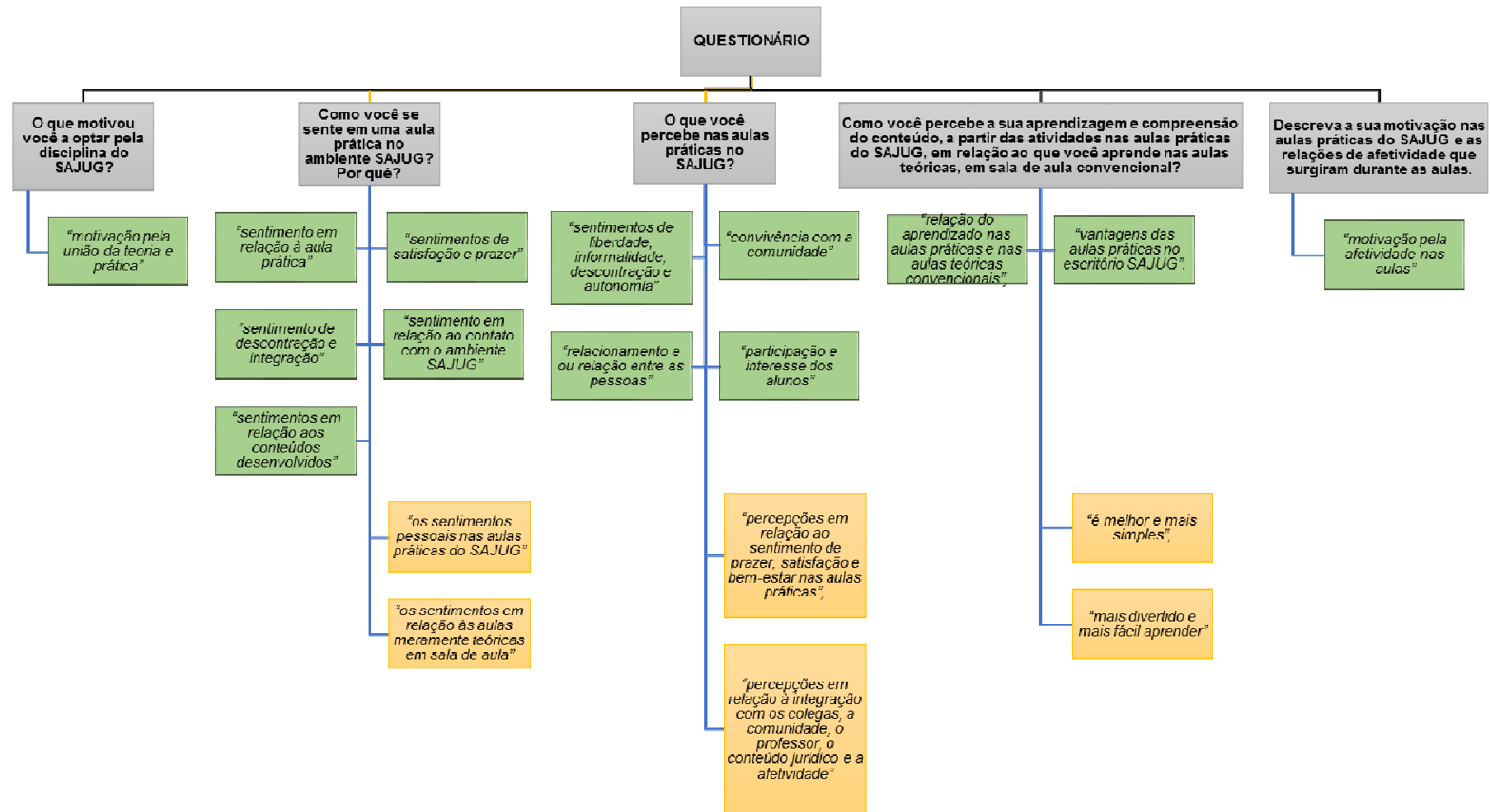
Figura 3 - Organograma das categorias



Fonte: Autora (2014).

Na Figura 4, a seguir são apresentadas a descrição e interpretação das categorias identificadas na pesquisa.

Figura 4 - Descrição e interpretação das categorias identificadas na pesquisa



Fonte: Autora (2014).

### **A primeira pergunta do questionário é: O que motivou você a optar pela disciplina do SAJUG?**

O seu enfoque é entender quais os motivos que levam os alunos da Faculdade de Direito da PUCRS a optarem pela disciplina de Prática Jurídica no ambiente SAJUG, bem como acompanhar e entender a motivação para o processo construtivo do conhecimento, elencando os fatores que nele interferem. Enfim, o objetivo da pergunta é, também, descobrir se a escolha e a matrícula na disciplina era desejo do próprio aluno ou se ele estava influenciado por algo ou por alguém.

Entende-se que, se a escolha da disciplina for do interesse do aluno, este estará mais motivado, para estudar, aprender e construir o seu conhecimento. Acredita-se que os alunos optam livremente por esta disciplina, porque querem ter contato com a teoria e a prática aplicadas à realidade e, assim, estariam mais motivados para as aprendizagens e a construção de conhecimentos, por meio de vivências e experiências.

Das respostas dos alunos à primeira pergunta, a maioria relatou que a escolha da disciplina de Prática Jurídica no SAJUG foi a união da teoria com a prática, através das seguintes respostas: *“ter uma noção de como o direito se aplica na prática”*; *“adquirir experiência prática, pois acredito que nas aulas e nos atendimentos temos a possibilidade de trabalhar com cada caso concreto e real”*; *“aplicar a teoria na prática”*; *“o que me levou a optar pelo SAJUG foi a chance de praticar o Direito e aprender a interagir com os clientes”*; *“ter o contato direto com a prática e o atendimento, conforme realizado no SAJUG, é de suma importância para uma formação completa”*.

Com as respostas dadas à primeira pergunta do questionário, surge a **primeira categoria que é a “motivação pela união da teoria e prática”**, sendo possível perceber que a maioria dos alunos foi motivada a optar pelo SAJUG, para que tivessem a oportunidade de unir a teoria à prática, como forma de aprendizagem, vivência e experiência profissional. Também se verificou a motivação e a satisfação deles nos atendimentos e nos contatos com as pessoas e os clientes.

De acordo com a Teoria da Autodeterminação, que tem como propósito, entender os componentes da motivação intrínseca e extrínseca, a motivação humana encontra-se dividida em duas: a intrínseca e extrínseca. Na intrínseca, o comportamento é instigado e motivado, pela própria atividade, sendo pela satisfação a ela inerente; na extrínseca, a atividade é vista como fim, para se chegar a eventos externos desejáveis ou fugir de eventos indesejáveis, assim ocorre pelo seu valor instrumental (DECI; RYAN, 1991), (RYAN; DECI, 2000).

Aproxima-se da própria motivação intrínseca a extrínseca, conforme Bzuneck e Guimarães (2007), em seu grau de autodeterminação, mas não se igualam, já que, na regulação integrada, o que lhe ampara é a realização da atividade, a sua relevância na obtenção de metas e valores internalizados pela pessoa. De outra sorte, na motivação intrínseca, o interesse pessoal está ativo em si mesmo, tendo o componente de interesse e prazer. A motivação intrínseca é a aquela tendência nata que as pessoas têm de serem comprometidas com as atividades de seu interesse. Nasce, através das necessidades psicológicas do ser humano, da sua vontade de praticar as suas capacidades e da sua curiosidade. É gerada a satisfação, o sentimento de competência e a autodeterminação, pelo atendimento destas necessidades, o que faz a pessoa permanecer motivada para a ação. A motivação intrínseca está vinculada a experiências mais enriquecedoras, à grande criatividade e, também, à capacidade de resolver problemas provenientes de fatores externos (DECI, 1995).

Huertas (2001) diz que o sentimento de competência aumenta a motivação intrínseca, da mesma forma que o sentimento de incompetência a diminui. Para o autor, a ideia que temos sobre as nossas capacidades influencia na escolha das tarefas que pretendemos realizar, nas metas que determinamos para a nossa vida, nos planos que fazemos para o futuro, no nosso esforço e persistência. Mas o mesmo autor acima citado questiona: *Do que depende a nossa sensação de competência?* Ele mesmo responde que são *das recordações e interpretações que temos dos nossos atos e resultados de experiências passadas* (HUERTAS, 2001, p. 109).



A segunda pergunta do questionário é: **Como você se sente em uma aula prática no ambiente SAJUG? Por quê?**

Essa questão busca analisar as implicações inerentes aos sentimentos dos alunos relacionadas às aulas práticas. Com isto, inicialmente, observou-se, nas unidades de significado levantadas, que as respostas, agrupadas de forma sintética, demonstraram a variação nos sentimentos dos alunos entre uma aula prática e uma aula teórica.

Assim, as categorias iniciais foram criadas e, após, foi feita a categorização final, mediante a análise das respostas, manifestadas na segunda pergunta e nos seus significados. Sugiram cinco categorias iniciais, pelo agrupamento das respostas. Partindo da construção e análise das unidades de significados, foi feita a primeira categorização, na qual se destacaram as categorias que surgiram como indícios do bem-estar gerado pelas aulas práticas.

A **primeira categoria** que chamou a atenção estava centrada nas referências feitas ao **“sentimento em relação à aula prática”**. A **segunda** estava focada nos **“sentimentos de satisfação e prazer”**. Nessa segunda categoria, foram incluídas expressões utilizadas pelos alunos, como *“me sinto muito bem, pois sinto prazer em atender as pessoas”*, sugerindo que a prática é satisfatória e prazerosa. A **terceira** versa sobre o **“sentimento de descontração e integração”**, no qual os alunos fazem comparações entre como se sentem bem melhores em aula prática do que meramente teórica. A **quarta** aborda o **“sentimento em relação ao contato com o ambiente SAJUG”**, prático, propriamente dito, em que aparecem expressões, como *“adoro e me sinto bem no escritório SAJUG e em contato a comunidade”*. A quinta categoria trata dos **“sentimentos em relação aos conteúdos desenvolvidos”** na disciplina de Prática Jurídica.

Na categorização final, tratando da questão do que gera esses sentimentos, chega-se a **duas grandes categorias**: **“os sentimentos pessoais nas aulas práticas do SAJUG”** e **“os sentimentos em relação às aulas meramente teóricas em sala de aula”**. Algumas das respostas dadas, com relação aos sentimentos pessoais, consideram as aulas práticas no SAJUG como *“uma atividade*

*mais prazerosa do que as aulas teóricas nas salas de aulas convencionais”* ou, ainda, como outros responderam, como uma forma de integração, descontração, participação, autonomia e liberdade: *“me sinto mais disposto, mais livre, participativo”*.

O que se denota, então, é que, de forma geral, os alunos respondem bem as situações criadas nas aulas práticas no ambiente SAJUG, pois, quando chegam ao escritório jurídico para as aulas, a reação é de alegria, satisfação, prontidão e envolvimento. Através das respostas manifestadas, observa-se que os sentimentos citados são de prazer, satisfação, bem-estar e aprovação para as aulas no ambiente SAJUG.

Ao serem analisadas as manifestações decorrentes da comparação entre as aulas práticas em ambiente SAJUG e aulas teóricas em salas de aulas convencionais, organizadas na categoria **“sentimentos em relação às aulas práticas”**, novamente, denota-se o quanto os sujeitos da pesquisa aprovam as aulas práticas, com manifestações, tais como *“me sinto mais motivado, mais à vontade do que em uma aula teórica”*; *“na aula prática, podemos usar e aplicar nossos conhecimentos teóricos, é muito dinâmica e produtiva”*; ou *“o ambiente SAJUG é descontraído e gostoso para trabalhar e aprender”*.

As manifestações demonstram, ainda, que as aulas práticas, no ambiente SAJUG, modificam o interesse e a motivação do aluno, pois *“ficamos mais interessados e motivados, por ser uma aula prática”*. No mesmo sentido, outros responderam que as aulas práticas tornam as aulas diferenciadas e melhores, *“é mais divertido, descontraído, diferenciado e produtivo”*; *“adoro as aulas no SAJUG, são mais agradáveis e diferentes das aulas teóricas”*.

Assim, conforme pode ser verificado, no entender de Guimarães e Boruchovitch (2004), as aulas práticas trazem motivação aos alunos e fazem com que eles estejam mais envolvidos com o processo de aprendizagem, mais prontos e engajados para a realização de tarefas propostas e desafiadoras, podendo ter mais entusiasmo, prazer e satisfação na execução das tarefas propostas, como atendimentos, elaboração de peças processuais e participação nas audiências.

Desta forma, de acordo com Moraes (2004), as aulas práticas podem auxiliar na pesquisa, contextualizando o conhecimento, tornando o aluno mais ativo e mais participante, na construção de significados, partindo da sua própria participação e observação. A perspectiva investigativa que a aula prática propicia pode desenvolver no sujeito a condição de agente ativo na sua própria aprendizagem, através da capacidade questionadora, da argumentação e da autonomia.

Nas respostas analisadas, denota-se que, a partir das aulas práticas dentro do escritório SAJUG, ocorre uma nova situação, desafiadora e motivadora que, no nosso entendimento, pode ser por uma mudança de ambiente da aula teórica para a prática. Constata-se, então, que, para despertar o interesse e a participação do aluno, ele precisa estar motivado e mobilizado para o conhecimento. Essa motivação e mobilização, na maior parte das vezes, deve ser planejada, estudada e programada pelo professor, pois, nem sempre, ocorre de maneira natural. O educador, primeiramente, em relação à construção do conhecimento, deve se preocupar em sensibilizar o sujeito para esse conhecimento, segundo Vasconcellos (1992).

As atitudes dos alunos, durante as aulas práticas do SAJUG, também foram objeto de observação pela pesquisadora, além das respostas dadas ao questionário. Em especial, na questão sobre como eles se sentem nestas aulas, as observações demonstraram que os alunos participam mais, conversam e trocam ideias livremente, demonstram mais interesse e entusiasmo com a prática jurídica do que com a aula teórica tradicional. Para Lens, Matos e Vansteenkiste (2008), essa motivação desenvolve e propicia processos psicológicos, nos quais são percebidas características de personalidade, tais como, expectativas, perspectivas de futuro, interesses, razões, habilidades, entre outras, que interagem.

Alguns alunos se manifestavam, referindo-se que, *“nas aulas práticas, a gente tem mais liberdade, a gente conversa mais com os colegas, com o professor e com os clientes da comunidade atendida”*. Demonstra-se, assim, o aspecto relacional e a aproximação dos alunos entre si, com o professor, a comunidade e o conteúdo propriamente dito. Desta forma, para Santos (2007), pode-se notar, de forma mais

evidente, a afetividade presente nas aulas práticas, trazendo ao evento educativo uma maior significação.

A terceira pergunta do questionário é: **O que você percebe nas aulas práticas no SAJUG?**

Essa questão visava a permitir que o sujeito demonstrasse as suas verdadeiras impressões e percepções sobre as aulas práticas, no escritório jurídico do SAJUG, fora do contexto tradicional das aulas teóricas.

Em uma **categorização inicial**, partindo da análise e visão das unidades de significado, constatou-se a referência aos **“sentimentos de liberdade, informalidade, descontração e autonomia”** dos alunos, quando eles, ao responderem à pergunta, utilizavam termos e expressões, tais como, “trocamos ideias livremente entre os colegas”; *“percebo que os alunos estão mais livres”*; ou *“o trabalho é realizado de forma mais livre e descontraída”*; ou, ainda, *“o grupo tem mais liberdade, é mais informal”*.

A percepção dos sujeitos, em relação às aulas práticas no SAJUG, também aparece nas respostas: *“são bem mais divertidas e prazerosas”*; *“são mais interessantes, mais descontraídas”*; ou *“é interessante e divertido aprender assim”*. Sendo assim, verifica-se, nas respostas que surgiam da unificação e, após, na categorização, que uma aula, em ambiente prático, pode propiciar sentimentos positivos, estimulantes e motivadores, De acordo com Ruiz e Oliveira, (2005), tais emoções, como entusiasmo e excitação, que são positivas e, se associadas também a afetos positivos, podem ser potencializadas e servirem como estimulantes para a aprendizagem, fazendo toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem.

Da análise das respostas dadas à terceira pergunta, surge **outra categoria que é a da “convivência com a comunidade”**, quando os sujeitos fazem alusão à sua melhor percepção dos clientes, das pessoas e da comunidade, *“como as pessoas e a comunidade são envolventes e carismáticas”*. Um dos alunos responde, de forma muito interessante, ao dizer que percebe como o convívio com comunidade *“é um contato muito especial, é um aprendizado maravilhoso, é uma ótima*

*oportunidade, é uma experiência fantástica*". Em outra resposta, o aluno vê a comunidade como um todo: *"percebo a comunidade, as pessoas, os clientes, e os colegas unidos,"*. Assim, esta proximidade, esta visão real dos sujeitos com a vida e com a comunidade é muito útil e favorável, para que seja contextualizado no processo de ensino e de aprendizagem.

Foi também comentada a forma da aula prática: *"a aula prática é próxima, é real, é verdadeira"*; *"a aula prática é mais informal, mais fácil e mais simples"*; *"são mais divertidas, mas descontraídas e mais próximas"*. Uma nova categoria emana da aproximação do sujeito com a realidade nas aulas práticas, que relaciona o conteúdo teórico estudado com a prática, ou seja, teoria e prática. Aqui, dentro dessa categoria, são incluídos termos e expressões, como: *"aplicar a teoria na prática"*, *"relacionar, na prática, o que foi estudado"*; ou que *"as aulas práticas facilitam vivenciar e experimentar os conteúdos teóricos vistos em sala de aula"*.

Mais um aspecto a ser analisado é o que diz respeito ao interesse dos alunos pelos temas que se referem à vida real, isto é, à realidade. O interesse e a motivação ou o desinteresse e a desmotivação podem ter reflexos na própria disciplina. Muitas vezes, a distância do aluno com o conteúdo abordado é determinante para **o interesse ou a motivação durante as aulas**.

Ainda, referente à análise das respostas da **terceira pergunta, surge a categoria "relacionamento e ou relação entre as pessoas"**. Verifica-se o liame que vincula as aulas práticas com a aproximação dos alunos entre si, a comunidade, o professor e o conteúdo abordado. *"Posso perceber que há mais envolvimento, interação e ligação entre os colegas, a comunidade, os clientes, a matéria e o professor"*; ou *"até os colegas mais tímidos, se sentem mais a vontade e menos encabulados nas aulas práticas"*; ou *"nas aulas praticas todos interagem e participam"*;

Neste contexto, percebe-se a **Teoria da Autodeterminação** e as Necessidades de Competência, Autonomia e de Vínculo. Nesta teoria, são propostas três necessidades psicológicas subjacentes e inatas, à motivação intrínseca: a necessidade de competência, a necessidade de autonomia e a

necessidade de pertencimento ou de estabelecer vínculos. A satisfação das três é fundamental para a saúde psicológica e um ótimo desenvolvimento. Para que a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca possam ocorrer, as interações em sala de aula precisam ser fonte de satisfação dessas três necessidades psicológicas básicas. Assim, a pessoa do professor, tem uma função primordial para promover um clima de sala de aula favorável (DECI e RYAN, 2000); Verifica-se, também, de acordo com Huertas (2010), a situação de **pertencimento**. Esta ambientação e sentimento de pertencer ao grupo e à aula são importantes para essas relações, podendo ser elementos que favoreçam a construção do conhecimento.

Para Damásio (1996), a interação pode criar novos vínculos importantes para a **aprendizagem**, incluindo as questões da **afetividade**. Educadores e psicólogos, em seus estudos e pesquisas, destacam a relevância dos aspectos afetivos nas atividades cognitivas e a essencial relevância da afetividade no envolvimento e no desenvolvimento e do sujeito em relação às atividades propostas.

No entender de Jaques e Vicari (2005), em função da relação e interação mais próxima do aluno com os objetos de estudo, os colegas, o professor e a comunidade, surgem emoções positivas. Tais emoções estão intimamente ligadas ao melhor empenho para a realização e a efetivação das tarefas e dos trabalhos propostos. Por outro lado, estando desmotivado e desinteressado, o aluno poderia abandonar ou desistir da tarefa ou estudo que está sendo realizado. Desta forma, a referida integração pode propiciar maior interesse e motivação do aluno, de modo que surjam novos sentimentos, vinculando os sujeitos a uma maior interação com o conteúdo da disciplina de prática, através das atividades jurídicas, propriamente ditas, ou das relações afetivas, despertadas com colegas, a comunidade e o professor.

Moreira (2000) menciona a questão de dar significado à aprendizagem que, no caso em tela, da prática jurídica, pode ter uma conotação além do caráter epistemológico, buscando os seus objetivos através de um esforço cognitivo e dos elementos afetivos.

Por fim, neste processo inicial, temos uma última categoria que é a **“participação e interesse dos alunos”**. Essa categoria nasce a partir das seguintes respostas: *“quanto mais atendimentos nós temos, mais interessante é, e eu e os colegas participamos mais”*; ou *“nas aulas práticas todos nós temos chances de participar de verdade e efetivamente”*. Assim, todos os alunos tem que participar. Eles passam a fazer parte do grupo e tem que contribuir nas aulas práticas de forma mais eficaz. As suas participações e contribuições são motivadas, pela situação prática e real estabelecida entre o sujeito e o verdadeiro objeto da aprendizagem, aumentando, por conseguinte, o interesse, bem como, favorecendo e facilitando o aprendizado.

Na visão de Vasconcellos (1992), é criado um vínculo significativo e uma aproximação entre o sujeito e o objeto, uma facilitação para o conhecimento, uma situação favorável para a aprendizagem, que vai despertar o aluno a vontade de aprender, de estar mais interessado no que vai aprender, ajudando-o, de forma real, a apropriar-se, com prazer, dos conteúdos que estão sendo propostos e trabalhados pelo educador.

Desta forma, na **terceira pergunta, a categorização final se divide em duas categorias**, com base na análise das respostas, sendo elas as que seguem.

A primeira categoria, **“percepções em relação ao sentimento de prazer, satisfação e bem-estar nas aulas práticas”**, pode assim ser definida, em função de respostas, como *“são bem mais divertidas e prazerosas”*; *“são mais interessantes, mais descontraídas”*; ou *“é interessante e divertido aprender assim”*. Esses comentários trazem a ideia de bem-estar consigo e com os outros, colegas, professor e comunidade e, destes, com a situação de nova e diferente, por estarem no ambiente do escritório jurídico, na disciplina prática, fora da sala de aula tradicional.

A segunda categoria, **“percepções em relação à integração com os colegas, a comunidade, o professor, o conteúdo jurídico e a afetividade”**, está fundamentada na maior parte das respostas que emergiram sobre essa questão. Para ilustrar, utilizamos aqui as seguintes respostas, *“convivência e experiência com*

*o que estou estudando*”; ou *“é possível verificar, na prática, os conteúdos estudados em sala de aula*”; *“aplicar a teoria na prática*”; *“relacionar, na prática, o que foi estudado*”; ou que *“as aulas práticas facilitam vivenciar e experimentar os conteúdos teóricos vistos em sala de aula*”. Todas essas afirmativas demonstram claramente uma interação entre o aluno e o conteúdo ou a matéria que está sendo trabalhada. Ainda, são notadas expressões, tais como *“a aula torna-se mais fácil e simples*”; *“a aula prática é mais próxima*”; e *“é mais prazeroso e divertido o aprendizado*”. Desta forma, a aprendizagem torna-se mais efetiva.

Assim, o professor deve contribuir e propiciar aos alunos as mais diversas formas de aquisição do conhecimento. Os professores, devem estar atentos às reais capacidades, necessidades e dificuldades de cada um, para que possa favorecer o processo de ensino e de aprendizagem.

Gadotti (2000) sugere que cabe à escola, à faculdade, e ao professor propiciarem a construção do conhecimento, e, para isto, é preciso inovar, selecionar e rever, ser provocador, construir, produzir e reconstruir conhecimento, com enfoque na realização, alegria e crescimento humano e, também, no contentamento e na satisfação cultural. Se a escola, no caso a faculdade, o professor realizar o papel de mediador dessas situações, os alunos ficarão mais impregnados e contagiados com o que devem aprender.

A quarta pergunta é: **Como você percebe a sua aprendizagem e compreensão do conteúdo, a partir das atividades nas aulas práticas do SAJUG, em relação ao que você aprende nas aulas teóricas, em sala de aula convencional?**

Essa questão pretendia analisar como os alunos percebiam as diferenças entre o aprender nas aulas práticas, no escritório SAJUG, e o aprender nas aulas teóricas, em sala de aula tradicional. As respostas foram agrupadas, inicialmente, em duas categorias.

A primeira, a **“relação do aprendizado nas aulas práticas e nas aulas teóricas convencionais”**, emergiu da análise das respostas sobre esse tema.



Nessa categoria, destaca-se que a maioria dos sujeitos considera a aprendizagem nas aulas práticas, no escritório SAJUG, como eficientes, produtivas e eficazes. Termos, como *“o aprendizado é maior nas aulas práticas do SAJUG”*; *“a aprendizagem é fácil e eficaz”*; ou *“entendo melhor a matéria nas aulas práticas”*, mostram que a maioria dos alunos tem preferência pelas aulas práticas em comparação com as aulas teóricas no que diz respeito à aprendizagem.

A condição de sujeito passivo do discente pode ser modificada para ativo, através da criação e aplicação de técnicas e espaços, nos quais possam ocorrer momentos de trabalho conjunto ou em grupo e todos sejam autônomos e autores, colaborando para um objetivo comum ou compartilhado, conforme salienta Demo (2007). Assim, o nosso entendimento é o de que as aulas práticas no escritório SAJUG ocorrem e acontecem desta forma, representando esse momento ou esse espaço.

**A segunda categoria da terceira resposta está centrada nas “vantagens das aulas práticas no escritório SAJUG”.** Aqui, nessa categoria, verificaram-se termos, como *“as aulas práticas, no escritório, são diferentes das demais”*; *“uma atividade prática permite que se aplique a teoria nos contextos reais e se entenda melhor e com mais facilidade o conteúdo”*; *“se pode relacionar o conteúdo com as ações e os problemas diários e reais da comunidade”*; *“se vive, trabalha, experimenta e se aplica a teoria na prática”*; *“as aulas ocorrem de uma forma muito próxima da realidade, ou seja, ao vivo”*. Com estas manifestações, percebe-se que a proximidade com realidade da comunidade, no escritório de prática jurídica, facilita a aplicação da teoria na prática e reflete positivamente para os alunos, ao perceberem as suas vantagens e eficácia na aprendizagem.

Para Santos (2007), essas manifestações se referem, também, à contextualização dos conteúdos, de forma próxima e real, não sendo aleatórios nem distantes, tornando-os, assim, mais significativos e interessantes. Pode ser entendida como função da concretização dos conteúdos, contextualização do conteúdo científico de forma pedagógica, para torná-los socialmente mais importantes. Para tanto, as propostas pedagógicas necessitam de uma preparação, a fim de que as situações reais e cotidianas façam parte da interação com os

sujeitos, através de seus saberes, suas concepções, suas vivências e suas experiências, servindo o conhecimento, entre os alunos envolvidos, como forma ou instrumento metodológico, apto a tornar os processos de construção de significados mais dinâmicos e eficazes.

Por fim, a categorização final dessa pergunta foi trabalhada genericamente, para que todas as percepções e as manifestações fossem incluídas, ou seja, como os sujeitos percebem, sentem e verificam as suas aprendizagens nas aulas práticas, no escritório SAJUG. Desta forma, foram agrupadas expressões, tais como, “*é melhor, mais simples, mais divertido e mais fácil aprender*”; “*entendo com mais facilidade, quando o que estou aprendendo e vivenciado na realidade*”; ou, “*com as aulas mais informais e mais prazerosas, aprendo melhor*”, e, além de tudo o que já foi anteriormente mencionado, verifica-se a motivação e a aprovação para as aulas desenvolvidas de forma práticas.

No entendimento de Jaques e Vicari (2005), a aprendizagem pode ser entendida, quando está conectado o desenvolvimento dos processos da razão e da emoção. Aprender, com mais prazer e diversão, pode demonstrar um estado emocional positivo e adequado para a internalização e apreensão do conhecimento.

Neste sentido, a percepção da aprendizagem significativa é fator de suma relevância no processo de construção do conhecimento, sendo a vivência e a experiência, no meio em que o estudo é realizado, fatores de motivação, aproximação e estímulo, para a internalização do conteúdo que está sendo trabalhado e os aspectos específicos da disciplina (AUSUBEL, 1980).

O aprender, a construção do conhecimento, pressupõe a consideração às estruturas internas do sujeito e às do ambiente em que ele vive. Desta forma, o aprender ou a aprendizagem, além de serem internos e inerentes ao indivíduo, podem ser considerados conceitos amplos e complexos.

De acordo com Demo (2007), o trabalho em grupo, em equipe, é cada vez mais uma necessidade dos tempos modernos e atuais por diversas razões. De um lado, para evitar a excessiva especialização, na qual se sabe muito de quase nada,

e, por outro, pelo fato de o trabalho em equipe ou grupo oportunizar o exercício da cidadania de forma organizada e coletiva, além das questões de competência. O trabalho em conjunto reforça a ideia de argumentação, de troca e socialização.

A quinta e última pergunta do questionário é: **Descreva a sua motivação nas aulas práticas do SAJUG e as relações de afetividade que surgiram durante as aulas.**

O objetivo dessa questão é entender como os alunos se sentiam motivados e envolvidos afetivamente durante as aulas no SAJUG. Entende-se que os alunos se sentiam motivados durante as aulas, por estarem vivenciando a prática, trabalhando com casos reais, ajudando as pessoas e se sentiam como uma família. Criavam laços de amizade, sentiam-se envolvidos, gratificados e felizes afetivamente com os colegas, a professora e a comunidade.

Dos 20 alunos que responderam o questionário, todos manifestaram, de diferentes formas, que se sentiam motivados durante as aulas e envolvidos afetivamente com os colegas, a professora, os clientes e a comunidade, através das seguintes respostas: *“sou muito motivado para as aulas, e temos um vínculo de confiança e afetividade entre os alunos e a professora”*; *“não há como fazer SAJUG sem se envolver emocionalmente com os clientes, com os colegas e a professora, motivação total”*; *“nas aulas, criamos excelentes relações de afeto e colaboração com todo o grupo”*; *“somos uma família, unida por laços de amizade e muito motivados”*; *“interação com os clientes, e a afetividade vem da camaradagem entre os colegas, a professora, e os funcionários”*.

Aqui destacamos as respostas dadas à categoria da **“motivação pela afetividade nas aulas”**. Neste sentido, Maturana (2001) assinala que o sentimento corresponde às representações da afetividade, e a emoção implica reações instantâneas e diretas. As emoções são disposições corporais dinâmicas, operadas em um determinado momento nos animais e nos seres humanos, sendo as ações, conseqüentemente, realizadas em algum contexto emocional.

Para Ruiz e Oliveira (2005), a afetividade positiva está vinculada às emoções positivas, como de entusiasmo e excitação na de alta energia; ou calma e tranquilidade, na de baixa energia; e a afetividade negativa, às emoções negativas, como a tristeza e a raiva. Segundo os autores, pode-se compreender a palavra “afetividade” não somente focando-se em seu significado, mas também, em suas nuances mais abrangentes, como sentimentos de agrado ou desagrado.

Jaques e Vicari (2005), em suas pesquisas, apontam que a motivação do aluno pode estar vinculada ao contexto e ser utilizada em sala de aula. Portanto, o contexto educacional deve ser encarado na globalidade de seus aspectos, ou seja, como um todo, e não apenas na condição única do ambiente universitário. É na faculdade ou na universidade, em sentido mais amplo, que são desenvolvidas múltiplas habilidades, assim o professor deve tentar ver o aluno de maneira integral e ajudá-lo no seu envolvimento com as atividades, iniciando pela sala de aula ou pelo ambiente onde a aula ocorrerá. Desta forma, pode-se dizer que o professor é peça central, para que esse processo se desenvolva da melhor maneira possível.

Bzuneck (2004) entende que é função do professor a preocupação com a motivação dos alunos, sendo relevante levar em conta que determinadas crenças errôneas e atitudes negativas podem pôr em risco todo o trabalho de socialização, voltado a uma motivação positiva.

Ainda, conforme Bzuneck (2005), o professor também deve estar motivado e entender que o papel de motivador nasce através do discernimento de seu compromisso pessoal e social com a educação ou, até mesmo, pelo sentimento de entusiasmo, paixão e comprometimento.

O aluno motivado, segundo Guimarães e Boruchovitch (2004), provavelmente estará mais engajado e mais envolvido no processo de aprendizagem e poderá ter maior persistência em tarefas não tão simples e mais desafiadoras. Esse aluno tentará desenvolver novas competências e habilidades de compreensão e de domínio e poderá igualmente executar as tarefas e os trabalhos com maior entusiasmo e mais prazer.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor, em sala de aula, trabalha com uma multiplicidade de alunos que advém dos mais diversos modelos familiares, estruturais e culturais, e as expectativas, os interesses e as motivações podem ser completamente diferentes entre cada um deles. Sendo assim, o êxito das aulas, ministradas pelo professor, para que possa atingir resultados satisfatórios de aprendizagem, dependerá de vários aspectos, internos ou externos à sala de aula, a fim de tornar o processo educacional com maior ou menor qualidade, maior ou menor eficiência e maior ou menor prazer.

É necessário que o educador seja comprometido com o ensino e os seus alunos, a fim de que possa alcançar os seus objetivos. Desta forma, o professor não pode esquecer que os sentimentos de afetividade estão sempre presentes nos contextos educacionais e deve estimular e motivar os alunos, dando-lhes liberdade e autonomia, bem como confiar e apostar na capacidade deles, participando do desenvolvimento e da construção do conhecimento de forma prazerosa e agradável.

Nesta pesquisa, foram desenvolvidas questões acerca das aulas práticas no escritório SAJUG e das causas da motivação e afetividade que surgiam nestas aulas, como meios de aprendizagem. O estudo teve base na revisão bibliográfica de autores contemporâneos, na análise dos resultados, obtidos a partir das respostas dadas ao questionário aplicado e das observações da pesquisadora.

O trabalho objetivou entender a relação entre as aulas práticas, a motivação e a afetividade nos processos de aprendizagem. Neste contexto, salienta-se que a construção do aprendizado deve ser desenvolvida através da integração de conceitos contextualizados, que possam servir de base para que o aluno internalize os seus conhecimentos e aprenda com a realidade.

As aulas práticas no SAJUG, pela análise dos resultados, são consideradas propulsoras da aprendizagem. Os alunos podem aplicar os seus conhecimentos teóricos na prática. Os conhecimentos prévios e construídos pelos sujeitos nos ambientes, nas realidades e na comunidade em que eles vivem ou trabalham são

utilizados de uma forma mais interessante, divertida e prazerosa nas aulas práticas, desencadeando maior disposição, para aprender através da interação entre motivação e afetividade.

A temática do ensino e da aprendizagem, apesar de haver diversos estudos envolvendo o assunto, ainda está muito distante de um consenso mais concreto. Uma das maiores dificuldades da atualidade é motivar e criar interesse nos alunos para os conteúdos da disciplina, as aulas e a construção do conhecimento de forma significativa.

As aulas, ministradas em salas convencionais, na maioria das vezes, têm se apresentado de forma não satisfatória para os alunos, que as entendem como monótonas e não interativas, dificultando as aprendizagens e limitando as capacidades dos estudantes. As tecnologias mais avançadas podem trazer aproximação ou distanciamento do aluno para o conteúdo, o professor e os colegas. Dependendo da forma como são utilizadas e estruturadas, podem gerar sentimentos positivos e prazerosos ou de insatisfação e frustração.

No decorrer dos 18 anos como professora na Faculdade de Direito da PUCRS, foi possível verificar e observar que as aulas práticas, em ambientes reais, como a proposta desta pesquisa, em forma de investigação e análise, são capazes de despertar uma maior motivação e afetividade, para que levem o aluno a melhores níveis de aprendizagem e interiorização dos conteúdos trabalhados.

É possível, ainda, compreender que as aulas práticas, a partir da análise das respostas da pesquisa, despertam maior interesse e entusiasmo nos alunos, facilitam as relações afetivas entre eles, a comunidade e o professor e, igualmente, com o próprio conteúdo da disciplina.

Do mesmo modo, podemos ainda notar, partindo das respostas dadas pelos sujeitos, que os alunos se mostram mais felizes e passam momentos prazerosos, por isto a sua disposição mais elevada, quando as aulas são práticas e reais.

Os sujeitos reconhecem que as suas aprendizagens se dão de maneira mais divertida e prazerosa, quando se sentem acolhidos e com um estado emocional mais positivo, estruturado e propício para novas descobertas e assimilação de conteúdos, por meio dos seus conhecimentos teóricos, aplicados diretamente na prática. A interação e as trocas entre os alunos, o professor e a comunidade são mais reais e verdadeiras, além de estabelecerem relações de afetividade mais intensas, facilitando, assim, a aprendizagem.

As aulas práticas, contextualizadas no escritório jurídico do SAJUG, foram correlacionadas à motivação, afetividade e aprendizagem. Assim, as aulas devem ser ministradas não apenas como uma forma simples e distante de aprender, mas também envolver as questões emocionais, motivacionais e afetivas. A forma de *aprender* certo conteúdo está também vinculada às afinidades dos alunos com as pessoas e a comunidade onde está inserido.

Desta forma, o estudo produzido trouxe como resultado a verificação de que alternativas pedagógicas, que trabalham com a teoria associada à prática, no ensino jurídico, através da motivação e afetividade, despertam nos alunos a sua condição de sujeito ativo e autônomo. A motivação e a afetividade, vinculadas a uma aula prática, podem permitir maior vinculação do aluno com os conteúdos desenvolvidos, os colegas, o professor e a comunidade.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisa**, [online], n. 77, p. 53-62, 1991. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/scielo>>. Acesso em: 02 dez. 2013.
- AMES, C. A.; ARCHER, J. Introduction. In: AMES, R.; AMES, C. A. (Eds.). **Research on motivation in education: student motivation**. Orlando, FL: Academic Press, 1984. v. 1. p. 1-11.
- \_\_\_\_\_. Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivational processes. **Journal of Education Psychology**, v. 80, p. 260-267, 1988.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARRETO, Vicente. Sete notas sobre o ensino jurídico. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Encontros da UnB. Ensino Jurídico**. Brasília: UnB, 1978-1979. p. 73-86.
- BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.
- BASTOS, Maria Helena Câmara, O ensino superior no Brasil: um percurso histórico. VEIZIA, Cristina. (Org.). **História de las universidades latino-americanas. De la colônia a hoy**. Córdoba: Universidade de Córdoba, 2013.
- BAUMEISTER, R. F.; LEARY, M. R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. **Psychological Bulletin**, v. 117, n. 3, p. 497-529, 1995.
- BZUNECK, J. A. **Motivar seus alunos: sempre um desafio possível**. Disponível em: <<http://www.unopar.br/2jepe/motivacao.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2013.
- \_\_\_\_\_. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, F. F. SISTO; OLIVEIRA, G. de; FINI, L. D. T. (Orgs.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 115-134.
- \_\_\_\_\_. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 58-77.
- \_\_\_\_\_. A motivação dos alunos em cursos superiores. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Orgs.). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 217-237.
- BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca. Reformulação e revalidação de instrumentos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, n. 4, out./dez. 2007.



CARVER, C. S.; SCHEIER, M. F. Autonomy and self-regulation. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

COTRIM, Gilberto; PARISI, Mário. **Fundamentos da educação: história e filosofia da educação**. São Paulo: Saraiva, 1979.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes. Emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. **Revista Forense**, Rio de Janeiro, v. 159, ano 52, p. 449-459, maio/jun. 1955.

\_\_\_\_\_. Renovação do Direito. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Encontros da UnB. Ensino Jurídico**. Brasília: UnB, 1978-1979. p. 37-54.

DANTAS, H. A Afetividade e a construção do sujeito na Psicologia de Wallon. In: YVES, L. T.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DECHARMS, R. Motivation enhancement in educational settings. In: AMES, C.; AMES, R. (Orgs.). **Research on motivation in education, student motivation**. New York: Academic Press, 1984. p. 275-310.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self determination in human behavior**. New York: Plenum Publishing Co, 1985.

\_\_\_\_\_. A motivacional approach to self: integration in personality. In: DIENSTBIER, R. (Ed.). **Nebraska Symposium on motivation. Perspectives on motivation**. Lincoln: University of Nebraska Press, 1991. v. 38.

\_\_\_\_\_. The "What" and "Why" of goal pursuits. Human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, Sep./Dec. 2000.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

DWECK, C. S. Motivational processes affecting learning. **American Psychologist**, v. 41, p. 1040-1048, 1986.

ELLIOT, E. S.; DWECK, C.S. Goals: An approach to motivation and achievement. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 54, p. 5-12, 1988.

ELLIOT, A. J. Integrating the "classic" and contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In: MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R. (Eds.). **Advances in motivation an achievement**. Greenwich, CT: JAI Press, 1997. v. 10. p. 143-179.

ELLIOT, A. J. Approach and avoidance motivation and achievement goals. **Educational Psychologist**, v. 34, p. 149-169, 1999.

ELLIOTT, Jane. **Using narrative in social research: qualitative and quantitative approaches**. London: Sage, 2005.

ELLIOT, A. J. A conceptual history of the achievement goal construct. In: ELLIOT, A. J.; DWECK, C. S. (Orgs.). **Handbook of competence and motivation**. New York: Guilford Press, 2005. p. 52-72.

FACHIN, Luiz Edson. **Teoria crítica do direito civil**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

FELIX, Loussia P. Musse. Considerações acerca das perspectivas de avaliação dos cursos de Direito. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. OAB. Ensino Jurídico. **Parâmetros para elevação de qualidade e avaliação**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993. p. 77-84.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GRAHAM, S.; WEINER, B. Theories and principles of motivation. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (Orgs.). **Handbook of educational psychology**. New York: Simon & Schuster Macmillan, 1996. p. 63-84.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. Brasília: UnB- Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

HUERTAS, Juan António. **Motivación. Querer aprender**. Buenos Aires: AIQUE, 2001.

JAQUES, P. A.; VICARI, R. M. Estado da arte em ambientes inteligentes de aprendizagem que consideram a afetividade do aluno. **Informática na Educação**, Porto Alegre: UFRGS, v. 8, n. 1, p. 15-38, 2005.

LABURÚ, C. E.; ARRUDA, S. M., NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003.

LENS, W. **Cognition in human motivation and learning**. Leuven, Hillsdale: Leuven University & Lawrence Erlbaum Associates Inc, 1981.

\_\_\_\_\_. La signification motivationnelle de la perspective future. **Revue Québécoise de Psychologie**, v. 14, n. 1, p. 69-83, 1993.

LENS, W.; MATOS, L.; VANSTEENKISTE. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 17-20, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, n. 20, p. 11-30, 2005. [ISSN 1414-6975].

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. **Manual da educação jurídica**. Curitiba: Juruá, 2003.

MASLOW, A. H. **Motivacion y personalidad**. 3. ed. Madrid: Ediciones Diaz de Santos, 1991.

MATURANA, R. H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MELO FILHO, Álvaro. Por uma revolução no ensino jurídico. **Revista Forense**, Rio de Janeiro, v. 322, ano 89, p. 9-15, abr./maio/jun. 1993.

MORAES, R. Educar pela pesquisa: exercício de aprender a aprender. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. **Pesquisa em sala de aula: tendência para a educação em novos tempos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa crítica. In: **Atas do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**. Lisboa, Portugal, 2000. p. 33-45.

MORTIMER, E. F., Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 1, n. 1, p. 20-39, 1996.

MOSQUERA, J. M.; STÖBAUS, C. D. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 58, p. 123-133, jan./abr. 2006.

NUTTIN, J. **Théorie de la motivation humaine**. Paris: Presses Universitaires de France, 1985.

\_\_\_\_\_; LENS, W. **Future time perspective and motivation: theory and research method**. Louvain: Presses Universitaires de Louvain, 1985.

OSTERMAN, K. F. Students' need for belonging in the school community. **Review of Educational Research**, v. 70, n. 3, p. 323-367, 2000.

PIAGET, J. The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. **Bulletin of the Menninger Clinic**, v. 26, n. 3, p.158-200, 1962.

PÔRTO, Inês da Fonseca. **Ensino jurídico, diálogos com a imaginação: construção do projeto didático no ensino jurídico**. Porto Alegre: S. Fabris, 2000.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-Determination theory. A dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation. In: MCINERNEY, D. M.; ETEN, S. Van (Eds.). **Big theories revisited**. Greenwich, CT: Information Age. Tente links no: Google. Similares em: Rede SciELO, 2004. p. 31-58.

\_\_\_\_\_. **Motivação e Emoção**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 2006.

REEVE, J.; SICKENIUS, B. Development and validation of a brief measure of three psychological needs underlying intrinsic motivation: The AFS scales. **Educational & Psychological Measurement**, v. 54, n. 2, p. 506-516, 1994.

RUIZ, V. M.; OLIVEIRA, M. J. V. A dimensão afetiva da ação pedagógica. **Educ@ção - Revista Pedagógica**, Unipinhal. Esp. Sto. do Pinhal, São Paulo, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definition and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, New York, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000.

RYAN, R. M.; STILLER, J. The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. In: AMES, C.; AMES, R. (Orgs.). **Advances in motivation and achievement**. Connecticut: Jai, 1991. p. 115-149.

SANTOS, Bettina Steren dos. Processos motivacionais em contextos educativos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, v. 2, 2007, UNISINOS, São Leopoldo, RS.

SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos. As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, UFMG, v. 9, n. 2, p. 124-129, 2007.

SPENCE, J. T.; HELMREICH, R. L. Achievement-related motives and behavior. In: SPENCE, J. T. (Ed.). **Achievement and achievement motives: psychological and sociological approaches**. San Francisco: W. H. Freeman, 1983. p. 10-74.

TAILLE, Y. L.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação. AEC**, Brasília, n. 83, p.25, abr. 1992.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WEINER, B. History of motivational research in education. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, n. 4, p. 616-622, 1990.

WIEACKER, Franz. **História do direito privado moderno**. 4. ed. reimpr. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010. 772 p.

## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada **A MOTIVAÇÃO E A AFETIVIDADE NA DISCIPLINA DE PRÁTICA JURÍDICA NO SAJUG DA PUCRS**, tem por objetivo, identificar e analisar as questões da motivação e da afetividade como elementos para a aprendizagem na disciplina de prática jurídica no SAJUG. A pesquisa será desenvolvida a partir da análise do questionário semi-estruturada com cinco perguntas semi-abertas. A responsável pela pesquisa é a aluna do curso de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Ana Luiza Carvalho Ferreira, orientada pelo Prof. Dra. Bettina Staren dos Santos. Os universitários que respondem ao questionário não serão identificados, mantendo-se o anonimato dos dados colhidos. As informações obtidas no questionário são unicamente para fins de pesquisa, assim que serão analisados apenas pelo pesquisador e seu orientador. Desta forma, necessitamos seu consentimento, através da assinatura deste Termo, em duas vias (a primeira é sua), para que possamos contar com as suas informações para a realização da pesquisa.

*Eu, \_\_\_\_\_, estudante convidado, declaro que recebi informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei nesta investigação, sem ser coagido a responder eventuais questões por mim consideradas de menor importância ou constrangedoras. Também estou informado de que, a qualquer momento, posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação aos questionários, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer dificuldade para mim. A minha assinatura neste Termo de Consentimento autoriza o pesquisador a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a minha privacidade bem como a de pessoas ou instituições eventualmente por mim citadas.*

*Declaro que recebi uma cópia do presente **Termo de Consentimento Livre e Informado** e que o mesmo foi suficientemente esclarecido pelos pesquisadores.*

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014. \_\_\_\_\_.

Ana Luiza Carvalho Ferreira-Pesquisadora \_\_\_\_\_

Universitário entrevistado

## **APÊNDICE B - Instrumento de pesquisa (2ª fase)**

### **ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO**

- 1. O que motivou você a optar pela disciplina de prática jurídica no SAJUG?**
- 2. Como você se sente em uma aula prática no ambiente SAJUG? Por quê?**
- 3. O que você percebe nas aulas práticas no SAJUG?**
- 4. Como você percebe a sua aprendizagem e compreensão do conteúdo, a partir das atividades nas aulas práticas do SAJUG, em relação ao que você aprende nas aulas teóricas em sala de aula convencional?**
- 5. Descreva sua motivação nas aulas práticas do SAJUG e as relações de afetividade que surgiram durante às aulas.**

## ANEXO A - Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004

### CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

#### RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004 <sup>(\*)</sup>

*Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.*

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE nºs 776/97, 583/2001, e 100/2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta do Parecer CES/CNE 55/2004 de 18/2/2004, reconsiderado pelo Parecer CNE/CES 211, aprovado em 8/7/2004, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 23 de setembro de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;
- X - concepção e composição das atividades complementares; e,
- XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da

<sup>(\*)</sup> CNE. Resolução CNE/CES 9/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17

terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

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

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

II - interpretação e aplicação do Direito;

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

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

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

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

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as Instituições de Educação Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.

§ 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os



resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso.

Art. 9º As Instituições de Educação Superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

Art. 10. O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos.

Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, contendo necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 11. A duração e carga horária dos cursos de graduação serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 12. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos no período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria Ministerial nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994 e demais disposições em contrário.

Edson de Oliveira Nunes  
Presidente da Câmara de Educação Superior

## ANEXO B - Resolução nº 03 de 02 de fevereiro de 1972 do Conselho Federal de Educação

### RESOLUÇÃO Nº 02, DE 27 DE JANEIRO DE 1972 (\*)

Anexa ao Parecer nº 45/72.

O Presidente do Conselho Federal de Educação, no uso de suas atribuições legais e em cumprimento ao disposto no art. 4º, § 3º, da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, na forma ainda do que estabelecem os arts. 1º, 2º, 6º, 8º e 26 da mesma Lei, e tendo em vista o Parecer nº 45/72, homologado pelo Exmº Sr. Ministro da Educação e Cultura, que a esta se incorpora, resolve:

Art. 1º - O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins é o constante do catálogo em anexo, que passa a fazer parte integrante da presente Resolução.

Art. 2º - As matérias fixadas e a carga horária conjunta da parte profissional específica devem ser consideradas como mínimo obrigatório; as matérias da parte de educação geral estão reguladas na Resolução nº 8/71, deste Conselho, de 1º de dezembro de 1971, e admitem variações não somente de carga horária, como de número de períodos escolares em que sejam incluídas (art. 6º, § 2º, da Resolução nº 8).

Art. 3º - O catálogo citado no artigo 1º deve ser considerado como aberto, de tal modo que:

- a) novas habilitações sejam sucessivamente adicionadas à medida que forem instituídas e aprovadas por este Conselho, na forma dos §§ 3º e 4º do artigo 4º da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971;
- b) novas modificações sejam introduzidas nos currículos apresentados, à medida que a necessidade o exigir, quer nas matérias, quer na sua distribuição e dosagem.

Parágrafo único - De acordo com seus planos de currículo pleno, a escola pode alterar a distribuição das matérias de educação geral nos exemplos de currículos apresentados.

Art. 4º - Recomenda-se que o Departamento de Ensino Médio do MEC institua um serviço permanente de estudo de currículos que possa acumular a maior soma possível de informações sobre a matéria, para capacitar-se a oferecer subsídios válidos e atualizados a este respeito.

Art. 5º - Este Conselho se articulará com os órgãos competentes para que, nos termos do artigo 5º, § 2º, letra b da Lei nº 5.692, se renovem, periodicamente, levantamentos sobre a necessidade de mercado de trabalho dos vários locais e regiões, a fim de que se fixem as habilitações profissionais em consonância com os dados assim obtidos.

Art. 6º - Sem prejuízo do objetivo próprio de cada habilitação, deve a parte de formação especial do currículo proporcionar ao aluno a capacidade de autodeterminar-se, afirmar-se individualmente a agir produtivamente, desenvolvendo-lhe ao mesmo tempo a disciplina dos hábitos, o gosto da pesquisa e da invenção e o senso da responsabilidade.

Art. 7º - As escolas de 2º grau devem sempre oferecer variedade de habilitações e modalidades diferentes de estudos integrados por uma base comum.

Parágrafo único - Para o cumprimento do disposto neste artigo, recomenda-se, quando necessário, a entrosagem e a intercomplementariedade dos estabelecimentos, entre si ou com outras instituições, notadamente as organizações ou programas como as Escolas Técnicas Federais, o SENAI, o SENAC, o DNMO, o PIPMO e outros.

Art. 8º - O estágio nas empresas, a que se refere o artigo 6º, parágrafo único, da Lei nº 5.692, terá duração variável de acordo com as exigências da habilitação pretendida pelo aluno e, mesmo quando remunerado, não acarretará para as empresas qualquer vínculo de emprego.

Art. 9º - Os estudos e práticas, realizados nos cursos de que trata o artigo 27 da Lei, poderão, quando equivalentes, ser aproveitados nas habilitações afins de 2º grau.

Art. 10 - Na fase inicial de implantação da Lei, prevista nos vários Planos Estaduais de Implantação, o aluno que alcance o término da 3ª série do 2º grau (2.200 horas), ou o correspondente no regime de matrícula por disciplina, ten do pelo menos 1/3 da parte de formação especial, pode candidatar-se a prosseguimento de estudos em grau superior, uma vez que a habilitação já obtida lhe assegure ocupação definida no mercado de trabalho.

Art. 11. O "aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais" só se pode realizar dentro das três condições estabelecidas pela Lei nº 5.692, ou seja: a) em determinada ordem (no singular) de estudos; b) para atender à aptidão específica do estudante; e c) ocorra "por iniciativa de professores e orientadores" devidamente motivada.

Parágrafo único - Incluem-se na exceção prevista no artigo 4º, § 3º, da Lei os alunos que chegam aos estudos de 2º grau já com uma profissão comprovadamente adquirida.

Art. 12 - Caberá aos estabelecimentos expedir os diplomas ou certificados correspondentes às habilitações profissionais de todo o ensino de 2º grau, ou de parte deste.

Parágrafo único - Para que tenham validade nacional, os diplomas e certificados relativos às habilitações profissionais devem ser registrados em órgão local do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 13 - Poderão os Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal fixar os currículos e a duração de outras habilitações profissionais diversas das contempladas nos §§ 3º e 4º do artigo 4º da Lei nº 5.692, as quais terão validade regional e não nacional, sendo os correspondentes diplomas ou certificados insuscetíveis de registro no órgão competente do Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único - Fica assegurada a validade dos estudos concluídos, até 1973, em cursos técnicos não constantes do catálogo anexo, mas que, nos termos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, tenham tido seus currículos e dura-

ção regularmente aprovados pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 14º - A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Figueira Santos - Presidente.

(\*) CFE. Resolução nº 02/72. Diário Oficial, Brasília, 10 fev. 1972, Seção 1, pt. 1, p. 1.266.

— Documenta, Brasília (134):125-55, jan. 1972.

— (135):304-6, fev. 1972.

**RESOLUÇÃO Nº 03, DE 25 DE FEVEREIRO DE 1972 (\*)**

O Presidente do Conselho Federal de Educação, no uso de suas atribuições legais, na forma do art. 26, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e tendo em vista o Parecer nº 162/72, homologado pelo Exmº Sr. Ministro da Educação e Cultura, resolve:

Art. 1º - O currículo mínimo do curso de graduação em Direito compreenderá as seguintes matérias:

A - Básicas

1. Introdução ao Estudo do Direito
2. Economia
3. Sociologia

B - Profissionais

4. Direito Constitucional (Teoria do Estado - Sistema Constitucional Brasileiro).
5. Direito Civil (Parte Geral - Obrigações. Parte Geral e Parte Especial - Coisas - Família - Sucessão).
6. Direito Penal - (Parte Geral - Parte Especial)
7. Direito Comercial (Comerciantes - Sociedades - Títulos de Crédito - Contratos Mercantis e Falsidades)
8. Direito do Trabalho (Relação do Trabalho - Contrato de Trabalho - Processo Trabalhista).
9. Direito Administrativo (Poderes Administrativos - Atos e Contratos Administrativos - Controle de Administração Pública - Fundação Pública).
10. Direito Processual Civil (Teoria Geral - Organização Judiciária - Ações - Recursos - Execução).
11. Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento - Recursos - Execução).

12/13. Duas dentre as seguintes:

- a) Direito Internacional Público
- b) Direito Internacional Privado.
- c) Ciências das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal).
- d) Direito da Navegação (Marítima)
- e) Direito Romano
- f) Direito Agrário
- g) Direito Previdenciário
- h) Medicina Legal

Parágrafo único - Exigem-se também:

- a) a Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado;
- b) o Estudo de Problemas Brasileiros e a prática de Educação Física, com predominância desportiva de acordo com a legislação específica.

Art. 2º O curso de Direito será ministrado no mínimo de 2.700 horas de atividades, cuja integralização se fará em pelo menos quatro e no máximo sete anos letivos.

Art. 3º Além da habilitação geral prescrita em Lei, as instituições poderão criar habilitações específicas, mediante intensificação de estudos em áreas correspondentes às matérias fixadas nesta Resolução e em outras que sejam indicadas nos currículos plenos.

Parágrafo único. A habilitação geral constará do anverso do diploma e as habilitações específicas não mais de duas de cada vez serão designadas no verso, podendo assim o diplomado completar estudos para obtenção de novas habilitações.

Art. 4º Os mínimos de conteúdo e duração, fixados nesta Resolução, serão obrigatórios a partir de 1973, podendo as instituições que assim o entendam, aplicá-los já no corrente ano.

Art. 5º A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Figueira Santos - Presidente.

(\*) CFE. Resolução 3/72. Diário Oficial, Brasília, 26 jul. 1972. Seção 1, pt. 1, p. 6.623.

— Documenta, Brasília (140):566, jul. 1972.

Ver também a Res. nº 15/73 (estágio).

**ANEXO C - Carta de Lei de 1827****LEI DE 11 DE AGOSTO DE 1827**

*Cria dois Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na Cidade de São Paulo e outro na de Olinda.*

Dom Pedro Primeiro, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembléia Geral decretou, e nós que remos a Lei seguinte:

Art. 1.º - Criar-se-ão dois Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na Cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, e neles no espaço de cinco anos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes:

1.º ANO – 1ª cadeira – Direito Natural, Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes, e Diplomacia.

2.º ANO – 1ª cadeira – Continuação das matérias do ano antecedente. 2ª cadeira – Direito Público Eclesiástico.

3.º ANO – 1ª cadeira – Direito Pátrio Civil. 2ª cadeira – Direito Pátrio Criminal com a Teoria do Processo Criminal.

4.º ANO – 1ª cadeira – Continuação do Direito Pátrio Civil. 2ª cadeira – Direito Mercantil e Marítimo.

5.º ANO – 1ª cadeira – Economia Política. 2ª cadeira – Teoria e Prática do Processo adotado pelas leis do Império.

Art. 2.º - Para a regência destas cadeiras o Governo nomeará nove lentes proprietários, e cinco substitutos.

Art. 3.º - Os Lentes proprietários vencerão o ordenamento que tiverem os Desembargadores das Relações, e gozarão das mesmas honras. Poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro, findo vinte anos de serviço.

Art. 4.º - Cada um dos Lentes substitutos vencerá o ordenado anual de 800\$000.

Art. 5.º - Haverá um Secretário, cujo ofício será encarregado a um dos Lentes substitutos com a gratificação mensal de 20\$000.

Art. 6.º - Haverá u Porteiro com o ordenado de 400\$000 anuais, e para o serviço haverão os mais empregados que se julgarem necessários.

Art. 7.º - Os Lentes farão a escolha dos compêndios da sua profissão, ou os arranjarão, não existindo já feitos, contanto que as doutrinas estejam de acordo com o sistema jurado pela Nação. estes compêndios, depois de aprovados pela Congregação, servirão interinamente; submetendo-se porém à aprovação da Assembléia Geral, e o Governo os fará imprimir e fornecer às escolas, competindo aos seus autores o privilégio exclusivo da obra, por dez anos.

Art. 8.º - Os estudantes, que se quiserem matricular nos Cursos Jurídicos, devem apresentar as certidões de idade, porque mostrem ter a quinze anos completos, e de

aprovação da Língua Francesa, Gramática Latina, Retórica, Filosofia Racional e Moral, e Geometria.

Art. 9.º - Os que freqüentarem os cinco anos de qualquer dos Cursos, com aprovação, conseguirão o grau de Bacharéis formados. Haverá também o grau de Doutor, que será conferido àqueles que se habilitarem som os requisitos que se especificarem nos Estatutos, que devem formar-se, e só os que o obtiverem, poderão ser escolhidos por Lentes.

Art. 10.º - Os Estatutos do VISCONDE DA CACHOEIRA ficarão regulando por ora naquilo em que forem aplicáveis; e se não opuserem à presente Lei. A Congregação dos Lentes formará quanto antes uns estatutos completos, que serão submetidos à deliberação da Assembléia Geral.

Art. 11.º - O Governo criará nas Cidades de S. Paulo e Olinda, as cadeiras necessárias para os estudos preparatórios declarados no art. 8.º

Mandamos portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente, como nela se contém. O Secretário de Estado dos Negócios do Império a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palácio do Rio de Janeiro aos 11 dias do mês de agosto de 1827, 6.º da Independência e do Império.

IMPERADOR com rubrica e guarda.

(L.S.)

Visconde de S. Leopoldo.

Carta de Lei pela qual Vossa Majestade Imperial manda executar o Decreto da Assembléia Geral Legislativa que houve por bem sancionar, sobre a criação de dois cursos jurídicos, um na Cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, como acima se declara.

Para Vossa Majestade Imperial ver.

Albino dos Santos Pereira a fez.

Registrada à fl. 175 do livro 4.º do Registro de Cartas, Leis e Alvarás. - Secretaria de Estado dos Negócios do Império em 17 de agosto de 1827. – Epifanio José Pedrozo.

Pedro Machado de Miranda Malheiro.

Foi publicada esta Carta de Lei nesta Chancelaria-mor do Império do Brasil. – Rio de Janeiro, 21 de agosto de 1827. – Francisco Xavier Raposo de Albuquerque.

Registrada na Chancelaria-mor do Império do Brasil à fl. 83 do livro 1.º de Cartas, Leis, e Alvarás. – Rio de Janeiro, 21 de agosto de 1827. – Demétrio José da Cruz.

**ANEXO D - Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994****PORTARIA Nº 1.886, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1994**

Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico.

O **MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO**, no uso das atribuições do Conselho Nacional de Educação, na forma do artigo 4º da Medida Provisória no 765, de 16 de dezembro de 1994, e considerando o que foi recomendado nos Seminários Regionais e Nacional de Cursos Jurídicos, e pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, da SESu-MEC,

**RESOLVE:**

Art. 1º O curso jurídico será ministrado no mínimo de 3.300 horas de atividades, cuja integralização se fará em pelo menos cinco e no máximo oito anos letivos.

Art. 2º O curso noturno, que observará o mesmo padrão de desempenho e qualidade do curso no período diurno, terá um máximo diário de quatro horas de atividades didáticas.

Art. 3º O curso jurídico desenvolverá atividades de ensino, pesquisa e extensão, interligadas e obrigatórias, segundo programação e distribuição aprovadas pela própria Instituição de obrigatórias Superior, de forma a atender às necessidades de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito.

Art. 4º Independentemente do regime acadêmico que adotar o curso (seriado, créditos ou outro), serão destinados cinco a dez por cento de carga horária total para atividades complementares ajustadas entre o aluno e a direção ou coordenação do curso, incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação currículo disciplinas não previstas no pleno.

Art 5º Cada curso jurídico manterá um acervo bibliográfico atualizado de no mínimo dez mil volumes de obras jurídicas e de referência as matérias do curso, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação.

Art. 6º O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias, que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso.

I - Fundamentais Introdução ao Direito, Filosofia geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado),

II - Profissionalizante Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo Direito Tributário. Direito Penal. Direito Processual Civil. Direito Eco cestos! Penal. Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Interacional.

Parágrafo único. As demais maternas e novos direitos serão incluídos nas disciplinas se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo coou suas peculiaridades e com observância de interdisciplinarietà.

Art. 7º A prática de educação física, com predominância desportiva, observará a legislação específica.

Art. 8º A prática de 4º ano, oro do período lesivo correspondente, o observado o conteúdo mínimo previsto no ara. 6º, poderá o curto concentrar-se em uma ou mais áreas de especialização, segundo suas vocações e demandas sociais e de mercado de trabalho.

Art. 9º Para conclusão do curso, será obrigatória apresentação e defesa de monografia final, perante banca examinadora, com tema e orientador escolhidos pelo aluno.

Art. 10. O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total mínimo de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente.

§ 1º o núcleo de prática jurídica, coordenado por professores do curso, disporá de instalações adequadas para treinamento das atividades profissionais de advocacia, magistratura, Ministério Público, demais profissões jurídicas e para atendimento ao público.

§ 2º As atividades de prática jurídica poderão ser complementadas mediante convênios com a Defensoria Pública e outras entidades públicas, judiciárias, empresariais, comunitárias e sindicais que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e cai assistência jurídica, ou em juizados especiais que venham a ser instalados cai dependência da própria instituição de ensino superior.

Art. 11. As atividades do estágio supervisionado serão exclusivamente práticas, incluindo redação de peças processuais e profissionais, rotinas processuais, assistência e atuação em audiências e sessões, visitas a órgãos judiciários, prestação de serviços jurídicos e técnicas de negociações coletivas, arbitragens e conciliação, sob o controle, orientação e avaliação do núcleo de prática jurídica.

Art. 12. O estágio profissional de advocacia, previsto na Lei 8.906, de 04/07/1994, de caráter extracurricular, inclusive para graduados, poderá ser oferecido pela Instituição de Ensino Superior, em convênio com a OAB, complementando-se a carga horária efetivamente cumprida no estágio supervisionado, com atividades práticas típicas de advogado e de estudo do Estatuto da Advocacia e da OAB e do Código de Ética e Disciplina.

Parágrafo único. A complementação da carga horária, no total estabelecido no convênio, será efetivada mediante atividades no próprio núcleo de prática jurídica, na Defensoria Pública, em escritórios de advocacia ou em setores jurídicos, públicos ou privados, credenciados e acompanhados pelo núcleo e pela OAB.

Art. 13. O tempo do estágio realizado em Defensoria Pública da União, do Distrito Federal ou dos Estados, na forma do artigo 145, da Lei Complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994, será considerado para fins de carga horária do estágio curricular previsto no artigo 10 desta Portaria.

Art. 14. As instituições poderão estabelecer convênios de intercâmbio dos alunos e docentes, com aproveitamento das respectivas atividades de ensino, pesquisa, extensão e prática jurídica.

Art. 15. Dentro do prazo de dois anos, a contar desta data, os cursos jurídicos proverão os meios necessários ao integral cumprimento desta Portaria.

~~Art. 16. As diretrizes curriculares desta Portaria são obrigatórias aos novos alunos matriculados a partir de 1996 nos cursos jurídicos que, no exercício de sua autonomia, poderão aplicá-las imediatamente.~~

Art. 16 As diretrizes curriculares desta Portaria são obrigatórias aos novos alunos matriculados a partir de 1997 nos cursos jurídicos que, no exercício de sua autonomia, poderão aplicá-las imediatamente. (Nova Redação dada pela Portaria Ministerial n.º 003, de 09 de janeiro de 1996)

Art. 17. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente as Resoluções 03/72 e 15/73 do extinto Conselho Federal de Educação.

MURÍLIO DE AVELLAR HINGEL

Publicação no DOU de 04.01.1995.