

ALCEU RANGEL DA SILVA JUNIOR
GEÓRGIA REGINA RODRIGUES GOMES

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO JURÍDICO

uma proposta pedagógica apoiada em
tecnologias da informação e comunicação

O baixíssimo índice de aprovação dos bacharéis em Direito nos exames da OAB e a baixa qualidade dos cursos de Direito nas avaliações de curso da OAB e do MEC corroboram a afirmação de que o ensino jurídico brasileiro está passando por uma grave crise de qualidade. Um dos principais fatores apontados como responsáveis por esta crise é o método tradicional de ensino, utilizado desde a implantação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil e ainda predominante atualmente. Esta vertente metodológica vem sofrendo severas críticas pela comunidade jurídico-acadêmica por carecer de recursos imprescindíveis à promoção de uma aprendizagem jurídica plena. Nesse contexto, tornam-se cada vez mais relevantes as discussões acerca da qualidade do ensino jurídico. Assim, visando encontrar alternativas para esse problema metodológico, esta pesquisa teve como objetivo principal investigar e propor outros métodos de ensino que pudessem suprir as lacunas do método tradicional e atender os objetivos do ensino jurídico. Desse modo, a pesquisa bibliográfica revelou que as metodologias ativas de aprendizagem são mais adequadas para este fim, pois preenchem as lacunas do método tradicional e estão alinhadas às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Direito. Tais metodologias sugerem que o docente aja como um mediador do conhecimento, devendo utilizar técnicas que propiciem a análise de problemas reais do cotidiano de forma crítica, contextualizada e interdisciplinar, sem perder de vista o desenvolvimento da autonomia do discente. Além disso, sugerem o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como ferramentas indispensáveis de apoio ao ensino no cenário atual. Fator este de elevada importância para o ensino jurídico, já que as TICs ganham cada vez mais relevância no mundo do Direito. A fim de verificar e conferir maior relevância aos argumentos em prol da utilização das metodologias ativas, a proposta metodológica incluiu a realização de um estudo de caso com os estudantes do 2º Período de Direito da Universidade Iguazu Fluminense (UNIG – Itaperuna/RJ), na disciplina Introdução ao Estudo do Direito, ministrada por este pesquisador, onde foram testadas as metodologias ativas sala de aula invertida, estudo de caso e aprendizagem baseada em problemas, em duas aulas. Os dados foram coletados por meio de questionário eletrônico respondido pelos estudantes e o resultado foi a confirmação de que tais metodologias realmente promoveram aumento da motivação, interesse e participação da grande maioria dos estudantes. Além disso, criaram condições ideais para a análise e reflexão crítica de problemas reais do cotidiano. Assim, a presente pesquisa tem sua contribuição na medida em que comprova que as metodologias ativas de aprendizagem são uma alternativa real e eficaz para as deficiências do método tradicional e, por colatório, para a crise metodológica do ensino jurídico.

 **10.29327/5567783**

ISBN 978-65-6006-187-3



9 786560 061873 >

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO JURÍDICO

uma proposta pedagógica apoiada em
tecnologias da informação e comunicação

Direção Executiva: Luciana de Castro Bastos

Direção Editorial: Daniel Carvalho

Diagramação e Capa: Editora Expert

Revisão: Do Autor

A regra ortográfica usada foi prerrogativa do autor



Todos os livros publicados pela Expert Editora Digital estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 BY-SA. <https://br.creativecommons.org/>

"A prerrogativa da licença creative commons 4.0, referencias, bem como a obra, são de responsabilidade exclusiva do autor"

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

JÚNIOR, Alceu Rangel da Silva

GOMES, Geórgia Regina Rodrigues

Metodologias Ativas no Ensino Jurídico: uma proposta pedagógica apoiada em tecnologias da informação – (Belo Horizonte): Editora Expert, 2025.

136 p.

ISBN: 978-65-6006-187-3

DOI: 10.29327/5567783

1. Ensino Jurídico; Educação; Inovação Pedagógica; Metodologia de Ensino; Direito.

I. Título. II. JÚNIOR, Alceu Rangel da Silva. III. GOMES, Geórgia Regina Rodrigues.

CDD: 340 CDU: 34

Modo de acesso: <https://experteditora.com.br>

Índices para catálogo sistemático:

Direito / Educação / Ensino Jurídico – 340 / 34

Pedidos dessa obra:

experteditora.com.br

contato@editoraexpert.com.br





Prof. Dra. Adriana Goulart De Sena Orsini
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Prof. Dr. Alexandre Miguel Cavaco Picanco Mestre
Universidade Autónoma de Lisboa, Escola Superior de Desporto de Rio Maior, Escola Superior de Comunicação Social (Portugal), The Football Business Academy (Suíça)

Prof. Dra. Amanda Flavio de Oliveira
Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dr. Carlos Raul Iparraguirre
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral (Argentina)

Prof. Dr. César Mauricio Giraldo
Universidad de los Andes, ISDE, Universidad Pontificia Bolivariana UPB (Bolívia)

Prof. Dr. Eduardo Goulart Pimenta
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, e PUC - Minas

Prof. Dr. Francisco Satiro
Faculdade de Direito da USP - Largo São Francisco

Prof. Dr. Gustavo Lopes Pires de Souza
Universidad de Litoral (Argentina)

Prof. Dr. Henrique Viana Pereira
PUC - Minas

Prof. Dr. Javier Avilez Martínez
Universidad Anahuac, Universidad Tecnológica de México (UNITEC), Universidad Del Valle de México (UVM) (México)

Prof. Dr. João Bosco Leopoldino da Fonseca
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

Prof. Dr. Julio Cesar de Sá da Rocha
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof. Dr. Leonardo Gomes de Aquino
UniCEUB e UniEuro, Brasília, DF.

Prof. Dr. Luciano Timm
Fundação Getúlio Vargas - FGVSP

Prof. Dr. Mário Freud
Faculdade de direito Universidade Agostinho Neto (Angola)

Prof. Dr. Marcelo Andrade Féres
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Prof. Dr. Omar Jesús Galarreta Zegarra
Universidad Continental sede Huancayo, Universidad Sagrado Corazón (UNIIFE), Universidad Cesar Vallejo. Lima Norte (Peru)

Prof. Dr. Raphael Silva Rodrigues
Centro Universitário Unihorizontes e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Prof. Dra. Renata C. Vieira Maia
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Prof. Dr. Rodolpho Barreto Sampaio Júnior
PUC - Minas e Faculdade Milton Campos

Prof. Dr. Rodrigo Almeida Magalhães
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, PUC - Minas

Prof. Dr. Thiago Penido Martins
Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me iluminar e me proporcionar a oportunidade ímpar de concluir mais uma importante etapa da minha vida, proporcionando-me contínuo crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

A minha família, por tudo que sempre fizeram por mim. Sua contribuição me possibilitou chegar até aqui. Em cada conquista por mim obtida sempre haverá um pouco de vocês.

A minha esposa, amiga e companheira pelo apoio incondicional.

A minha orientadora, Professora Dr^a. Geórgia, pelas indicações bibliográficas, pela contribuição acadêmica e pela confiança a mim creditada durante todo o caminho percorrido neste projeto.

A todos os professores que participaram da minha formação no Programa e também aos colegas que estiveram comigo nessa jornada tão árdua, porém gratificante.

Por fim, não poderia deixar de agradecer aos colegas de trabalho do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Iguazu – UNIG Campus V - Itaperuna, pelo enorme apoio que recebi durante todo o período do Mestrado.

Se a educação não for provocativa, não constrói,
não se cria, não se inventa, só se repete.

Mário Sergio Cortella

RESUMO

O baixíssimo índice de aprovação dos bacharéis em Direito nos exames da OAB e a baixa qualidade dos cursos de Direito nas avaliações de curso da OAB e do MEC corroboram a afirmação de que o ensino jurídico brasileiro está passando por uma grave crise de qualidade. Um dos principais fatores apontados como responsáveis por esta crise é o método tradicional de ensino, utilizado desde a implantação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil e ainda predominante atualmente. Esta vertente metodológica vem sofrendo severas críticas pela comunidade jurídico-acadêmica por carecer de recursos imprescindíveis à promoção de uma aprendizagem jurídica plena. Nesse contexto, tornam-se cada vez mais relevantes as discussões acerca da qualidade do ensino jurídico. Assim, visando encontrar alternativas para esse problema metodológico, esta pesquisa teve como objetivo principal investigar e propor outros métodos de ensino que pudessem suprir as lacunas do método tradicional e atender os objetivos do ensino jurídico. Desse modo, a pesquisa bibliográfica revelou que as metodologias ativas de aprendizagem são mais adequadas para este fim, pois preenchem as lacunas do método tradicional e estão alinhadas às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Direito. Tais metodologias sugerem que o docente aja como um mediador do conhecimento, devendo utilizar técnicas que propiciem a análise de problemas reais do cotidiano de forma crítica, contextualizada e interdisciplinar, sem perder de vista o desenvolvimento da autonomia do discente. Além disso, sugerem o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como ferramentas indispensáveis de apoio ao ensino no cenário atual. Fator este de elevada importância para o ensino jurídico, já que as TICs ganham cada vez mais relevância no mundo do Direito. A fim de verificar e conferir maior relevância aos argumentos em prol da utilização das metodologias ativas, a proposta metodológica incluiu a realização de um estudo de caso com os estudantes do 2º Período de Direito da Universidade Iguazu Fluminense (UNIG - Itaperuna/RJ), na disciplina Introdução ao Estudo do Direito, ministrada por

este pesquisador, onde foram testadas as metodologias ativas sala de aula invertida, estudo de caso e aprendizagem baseada em problemas, em duas aulas. Os dados foram coletados por meio de questionário eletrônico respondido pelos estudantes e o resultado foi a confirmação de que tais metodologias realmente promoveram aumento da motivação, interesse e participação da grande maioria dos estudantes. Além disso, criaram condições ideais para a análise e reflexão crítica de problemas reais do cotidiano. Assim, a presente pesquisa tem sua contribuição na medida em que comprova que as metodologias ativas de aprendizagem são uma alternativa real e eficaz para as deficiências do método tradicional e, por corolário, para a crise metodológica do ensino jurídico.

Palavras-chave: Ensino Jurídico. Metodologias Ativas. Tecnologias da Informação e Comunicação.

ABSTRACT

The extremely low rate of approval of law graduates in OAB exams and the low quality of law courses in course evaluations by OAB and MEC corroborate the statement that Brazilian legal education is undergoing a serious quality crisis. One of the main factors identified as responsible for this crisis is the traditional teaching method, used since the implementation of the first legal courses in Brazil and still prevalent today. This methodological aspect has been severely criticized by the legal-academic community for lacking essential resources to promote full legal learning. In this context, discussions about the quality of legal education become increasingly relevant. Thus, in order to find alternatives to this methodological problem, this research aimed to investigate and propose other teaching methods that could fill the gaps in the traditional method and meet the objectives of legal education. Thus, the bibliographic research revealed that active learning methodologies are more suitable for this purpose, as they fill the gaps in the traditional method and are 100% aligned with the Curriculum Guidelines for Law Costs. Such methodologies suggest that the teacher acts as a mediator of knowledge, and should use techniques that enable the analysis of real problems of daily life in a critical, contextualized and interdisciplinary way, without losing sight of the development of the student's autonomy. In addition, they suggest the use of Information and Communication Technologies (ICTs) as indispensable tools to support teaching in the current scenario. This factor is of great importance for legal education, since ICTs are becoming increasingly relevant in the world of law. In order to verify and give greater relevance to the arguments in favor of the use of active methodologies, the methodological proposal included the realization of a case study with students from the 2nd Period of Law at the Iguaçú Fluminense University (UNIG - Itaperuna / RJ), at discipline Introduction to the Study of Law, taught by this researcher, where the inverted classroom, case study and problem-based learning methodologies were tested in two classes. The data were collected

through an electronic questionnaire answered by the students and the result was the confirmation that such methodologies really promoted an increase in motivation, interest and participation of the vast majority of students. In addition, they created ideal conditions for the analysis and critical reflection of real everyday problems. Thus, this research has its contribution insofar as it proves that active learning methodologies are a real and effective alternative for the deficiencies of the traditional method and, by corollary, for the methodological crisis of legal education.

Keywords: Legal education. Active Methodologies. Information and Communication Technologies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEDI – Associação Brasileira do Ensino do Direito
CNE – Conselho Nacional de Educação
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FGV – Fundação Getúlio Vargas
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educaçionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
STF – Supremo Tribunal Federal
TDIC – Tecnologias digitais de informação e comunicação
TIC – Tecnologias da informação e comunicação
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Justificativa.....	24
1.2 Objetivos.....	25
1.2.1 Objetivo Geral.....	25
1.2.2 Objetivos Específicos	26
1.3 Organização da Dissertação	26
2. REFERENCIAL TEÓRICO	29
2.1 O ensino jurídico no Brasil.....	29
2.1.1 Evolução histórica.....	29
2.1.2 A crise metodológica.....	38
2.2 Metodologias Ativas de Aprendizagem e Ensino Jurídico.	53
2.2.1 Metodologias ativas de aprendizagem mais indicadas para o ensino jurídico.....	68
2.3 Tecnologia na Educação	82
2.3.1 Necessidade de utilização de Tecnologias no ensino do Direito.....	87
2.3.2 Tecnologia, Metodologias Ativas e Ensino Híbrido	93
3. TRABALHOS RELACIONADOS	97
4. METODOLOGIA.....	103
4.1 Proposta metodológica	103

5. ESTUDO DE CASO
5.1 O estudo de caso e a experiência com as Metodologias Ativas de Aprendizagem sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, estudo de caso e debate, com o tema Negócios Jurídicos.....	109
5.2 O Estudo de Caso e a experiência com as Metodologias Ativas de Aprendizagem sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e debate, com o tema Atos Ilícitos.....	114
5.3 Da coleta de dados	119
6. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	121
6.1 Dados do questionário.....	121
6.2 Comentários, críticas e sugestões.....	132
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
7.1 Contribuições.....	141
7.2 Trabalhos futuros.....	142
APÊNDICE A.....	153
APÊNDICE B	155
APÊNDICE C	157
APÊNDICE D	159
APÊNDICE E.....	162
APÊNDICE F.....	164

1. INTRODUÇÃO

Desde o início deste século, o ensino jurídico brasileiro vem sofrendo duras críticas no que diz respeito a sua qualidade. Nesse sentido, Gomes (2002) fala em uma “crise metodológica” do ensino jurídico e Martinez (2003) chamava a atenção para a existência de uma “crise crônica” de qualidade. Unger (2005), por sua vez, disse que:

“O problema do ensino de direito no Brasil é um caso extremo. Como está, não presta. Não presta nem para ensinar os estudantes a exercer o direito, em qualquer de suas vertentes profissionais, nem para formar pessoas que possam melhorar o nível da discussão dos nossos problemas, das nossas instituições e das nossas políticas públicas” (UNGER, 2005, pág. 16).

As pesquisas mais atuais revelam que, quase 20 anos depois, o ensino jurídico brasileiro continua passando por uma grave crise de qualidade e que muito pouca coisa foi feita para a reversão desse quadro (PEREIRA, 2019); (ALVES, 2018); (FILHO e GABRICH, 2016).

Esta crise de qualidade do ensino jurídico é comprovada pelo elevado índice de reprovação dos bacharéis em Direito nos Exames da Ordem dos Advogados do Brasil e pelos baixos conceitos que a OAB e o MEC atribuem à maioria dos cursos jurídicos em suas avaliações institucionais (OAB, 2019); (MEC, 2019).

Apoiando-se nas ideias de PEREIRA (2019), ALVES (2018), FILHO e GABRICH (2016), SOUZA (2016), ORSINI e COSTA (2014), MARTINEZ (2003) e GOMES (2002), constatou-se que entre as principais causas da crise de qualidade do ensino jurídico está na utilização, praticamente exclusiva, do método tradicional de ensino. Tal método, que vem sendo empregado desde a implantação dos primeiros cursos de Direito no Brasil e ainda é predominante nos dias de hoje, vem se mostrando inapto a promover uma formação jurídica plena dos estudantes de Direito, já que não os estimula a desenvolver algumas competências

essenciais indispensáveis à atuação profissional, o que compromete, por consequência, a capacidade dos estudantes para lidar com os problemas reais e complexos com os quais, inevitavelmente, irão se deparar no dia-a-dia.

Dessa forma, os autores supracitados apontam que a solução para a crise de qualidade do ensino jurídico passa, necessariamente, por uma mudança no modelo metodológico que vem sendo adotado para o ensino do Direito. Devendo-se, portanto, utilizar outras metodologias que se mostrem mais adequadas para desenvolver nos estudantes as capacidades necessárias aos desafios do mundo real.

Diante dessas considerações, surge a inevitável e necessária indagação: Qual ou quais seriam os métodos de ensino mais adequados para promover um ensino jurídico de qualidade e, por consequência, uma formação mais sólida para os estudantes de Direito?

Sendo assim, uma vez que por meio da pesquisa bibliográfica foi detectado o problema do ensino jurídico (a crise de qualidade), uma de suas causas principais (a insuficiência do método tradicional de ensino) e a hipótese de solução do problema (a utilização de outros métodos de ensino mais adequados e eficientes), foi necessário analisar quais métodos de ensino seriam mais apropriados ao ensino e aprendizagem do Direito.

Como resultado da pesquisa acerca dos diversos métodos de ensino, as Metodologias Ativas de Aprendizagem foram as que mais se mostraram capazes de suprir as lacunas do método tradicional de ensino e de atender aos fins do ensino jurídico previstos nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Direito (Resolução nº 9/2004/CNE).

Segundo Moran (2018):

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas

possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (BACICH; MORAN, 2018, pág. 4).

Muitas são as propostas de ensino associadas às metodologias ativas de aprendizagem e todas possuem o propósito e o potencial de impulsionar os estudantes ao desenvolvimento da autonomia e do protagonismo na construção do seu próprio conhecimento, além de uma análise crítica, contextualizada e interdisciplinar. Entre tais propostas podem ser citadas a sala de aula invertida, a sala de aula compartilhada, a aprendizagem por meio de problemas, a aprendizagem por meio de casos, e a aprendizagem por meio de jogos, entre outras (BACICH; MORAN, 2018).

As metodologias ativas não foram desenvolvidas exclusivamente para o ensino e aprendizagem do Direito, porém, algumas de suas propostas encaixam-se perfeitamente nas peculiaridades e necessidades do ensino jurídico. Como exemplo, pode ser citada a aprendizagem por meio de problemas, eis que a atuação dos profissionais do Direito, na maioria das vezes, está relacionada a um conflito de interesses, ou seja, a um problema que precisa ser solucionado. Outro exemplo é o estudo de caso, uma metodologia ativa de aprendizagem que tem por finalidade colocar o estudante diante de casos jurídicos reais ou fictícios para que os analise e encontre a solução jurídica mais adequada à solução do problema contido em cada caso estudado. Tal metodologia está intrinsecamente vinculada ao mundo jurídico, pois a maioria das demandas judiciais são casos que envolvem um autor e um réu em torno de um objeto que é o problema a ser solucionado pelos operadores do Direito. Também pode ser citada a metodologia ativa conhecida como simulação, que consiste na realização de audiências e júris simulados, a fim de que o aluno treine e saia da faculdade preparado para atuar nestes cenários tão comuns à prática jurídica.

É importante ressaltar, desde já, que as metodologias ativas estabeleceram um elo entre dois assuntos que foram pesquisados para este trabalho, sendo eles: tecnologia e ensino do Direito.

Na verdade, de acordo com todo o conteúdo bibliográfico analisado, em função do papel de destaque que a tecnologia possui no mundo atual, prioriza-se que as metodologias ativas desenvolvam-se na prática com o apoio da tecnologia, pois elas ampliam o acesso à informação e as possibilidades de aquisição do conhecimento, entre outros benefícios (VALENTE, 2018); (BACICH; MORAN, 2018).

Como se sabe, os avanços tecnológicos na área das Tecnologias da Informação e Comunicação estão promovendo grandes mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais e, também, estão afetando o sistema educacional como um todo. Elas estão presentes nos mais diversos e variados momentos da vida dos indivíduos, que, inclusive, estão com elas estabelecendo contato cada vez mais cedo.

Nas palavras de Almeida (2018):

A intensa expansão do uso social das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) sob a forma de diferentes dispositivos móveis conectados à internet sem fio, utilizados em diferentes espaços, tempos e contextos, observada na segunda década do século XXI, gerou e continua gerando mudanças sociais que provocam a dissolução de fronteiras entre espaço virtual e espaço físico e criam um espaço híbrido de conexões. Na convergência entre espaços presenciais e virtuais surgem novos modos de expressar pensamentos, sentimentos, crenças e desejos, por meio de uma diversidade de tecnologias e linguagens midiáticas empregadas para interagir, criar, estabelecer relações e aprender. Essas mudanças convocam participação e colaboração, requerem uma posição crítica em relação à tecnologia, à informação e ao conhecimento, influenciam a cultura levando à emergência da cultura digital (BACICH; MORAN, 2018, pág. xi).

Diante de tais constatações acerca da evolução tecnológica, é inadmissível que a forma de ensinar seja a mesma de outros tempos, pois a educação deve estar em consonância com a realidade circundante. Como disse Moran (2018), “é absurdo educar de costas para o mundo (...)”.

No mesmo sentido, Valente (1995) enfatiza que:

Essa mudança implica em uma alteração de postura dos profissionais em geral e, portanto, requer o repensar dos processos educacionais. A educação não pode mais ser baseada na instrução que o professor passa ao aluno, mas na construção do conhecimento pelo aluno e no desenvolvimento de competências como aprender a buscar a informação, compreendê-la e saber utilizá-la na resolução de problemas (VALENTE, 1995, p. 41).

Vale ressaltar que o avanço tecnológico também atingiu em cheio o mundo do Direito. Embora em um primeiro momento possa parecer que não exista nenhuma relação entre o Direito e a tecnologia, a verdade é contrária. Hoje, todas as instituições ligadas à área jurídica estão informatizadas (Tribunais de Justiça, Ministério Público e Defensoria Pública, Delegacias de Polícia, Tribunais de Conta, entre outros). A mesma afirmativa vale para a maioria das instituições e órgãos que compõem os Poderes Legislativo e Executivo do nosso país. Sem a internet, por exemplo, o funcionamento destas instituições fica muitíssimo prejudicado, muitas vezes inviável, pois a maioria dos trabalhos necessita do funcionamento desse recurso. Além disso, na maioria dos concursos públicos para provimento de cargos do Poder Judiciário e outras instituições jurídicas há cobrança de conhecimentos de informática. Acrescente-se, ainda, a criação dos processos judiciais que tramitam em meio digital, são os chamados “processos eletrônicos”, que já estão disseminados por todo o país e mostram que muito em breve já não haverá mais processos em meio

físico. Temos, ainda, a criação das delegacias especializadas em crimes digitais e a inserção nos currículos de algumas faculdades de direito e cursos de mestrado de disciplinas como “informática jurídica” e “informática aplicada ao Direito” (MARQUES, 2010).

Dessa forma, como se pode notar, muitos são os motivos para que as tecnologias sejam inseridas no processo de ensino e aprendizagem do Direito, como ferramentas de apoio a professores e estudantes na utilização das metodologias ativas de aprendizagem.

Por fim, é necessário ressaltar a importância da discussão acerca da qualidade do ensino jurídico e da busca por alternativas que promovam a sua melhoria, pois os profissionais do Direito atuam nas principais instituições que dirigem o nosso país. Eles estão em cargos importantes dos três Poderes da República, tanto na esfera federal, quanto na estadual e municipal. Logo, participam direta e ativamente das decisões e adoção de medidas que interferem no futuro do país e, por consequência, na qualidade de vida das pessoas. Sendo assim, pode-se concluir que a melhoria da qualidade do ensino jurídico afetará positivamente a qualidade dos serviços prestados à coletividade pelos órgãos públicos.

Pelas razões expostas, acredita-se que a presente pesquisa tenha o potencial de gerar contribuições não só no âmbito acadêmico e científico, mas também social.

1.1 JUSTIFICATIVA

Este trabalho se justifica em razão da “crise metodológica do ensino jurídico brasileiro” (GOMES, 2002), ou ainda, em razão da “crise de qualidade latente” (ALVES, 2018), provocada, em boa parte, pelo fato de os cursos jurídicos estarem presos ao modelo tradicional de ensino, marcado por aulas predominantemente expositivas e centradas na figura do professor, onde o aluno é colocado em situação de total passividade na construção do seu próprio conhecimento e impera a ideia de que a formação jurídica do futuro profissional do

Direito depende apenas de alguns códigos, livros e um repertório de casos reais ou fictícios que sirvam de modelos exemplificativos para adequação prática dos conteúdos teóricos estudados.

Segundo Gomes (2002) “a crise metodológica do ensino jurídico brasileiro está relacionada com a total e absoluta falência do método clássico de ensino, que padece de muitas anomalias”.

Tal circunstância é extremamente prejudicial aos profissionais da área jurídica, sejam eles ocupantes de cargos públicos ou profissionais liberais, pois estes profissionais atuam na resolução de problemas que, embora pareçam iguais por possuírem uma temática repetitiva, nunca são idênticos pois as pessoas envolvidas e as particularidades em torno do conflito de interesses são diferentes; o que demanda um perfil investigativo, crítico-reflexivo e interdisciplinar, que não é favorecido por orientações pedagógicas fundadas no repasse e na memorização de informações.

Assim, é esta crise de natureza metodológica, que justifica a realização desse trabalho de pesquisa, que tem como um de seus objetivos propor a utilização de metodologias ativas de aprendizagem no ensino jurídico, demonstrando sua viabilidade através de um estudo de caso realizado com os estudantes do 2º Período de Direito da Universidade Iguaçú, Campus V, Itaperuna-RJ.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 OBJETIVO GERAL

Propor a utilização de metodologias ativas apoiadas em tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem do Direito, a fim de torná-lo mais eficiente, interdisciplinar e contextualizado, propiciando a formação de profissionais realmente preparados para os desafios do mundo atual.

1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Dentre os objetivos específicos do trabalho pode-se citar:

- a. Investigar a suposta crise metodológica do ensino jurídico brasileiro;
- b. Realizar um estudo de caso junto aos estudantes do 2º Período de Direito da Universidade Iguazu, Campus V, Itaperuna-RJ, a fim de verificar se no contexto ao qual estou inserido as metodologias ativas de aprendizagens seriam alternativas realmente capazes de sanar o problema metodológico do ensino jurídico;
- c. Discutir a necessidade da utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino do Direito;
- d. Apontar de que forma as metodologias ativas de aprendizagem e as TICs podem ser inseridas no processo de ensino e aprendizagem do Direito, bem como os benefícios e os desafios que podem resultar dessa proposta.

1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

O presente trabalho está estruturado em sete capítulos.

O Capítulo 1 contém a introdução, onde se delimitou o problema e foram definidos os objetivos da pesquisa.

O Capítulo 2 apresenta o referencial teórico responsável pelo embasamento da pesquisa. Primeiramente é analisado o ensino jurídico brasileiro, sua evolução histórica e a atual crise metodológica. Em seguida são analisadas as metodologias ativas de aprendizagem, seu conceito, espécies e finalidades, e, por último, é examinada a necessidade da utilização das tecnologias no ensino do Direito.

No Capítulo 3, “Trabalhos Relacionados”, é apresentado um levantamento de trabalhos acerca do tema da pesquisa, com o intuito de demonstrar ao leitor outras iniciativas e resultados obtidos em

pesquisas e trabalhos que envolveram a utilização de metodologias ativas de aprendizagem no ensino do Direito.

Em seguida, no capítulo 4, é apresentada a metodologia adotada no desenvolvimento da pesquisa. Este item detalha os métodos utilizados para a coleta de dados e as atividades que foram desenvolvidas, organizando-as em ordem cronológica.

O Capítulo 5 detalha o estudo de caso, o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida e o questionário que foi encaminhado aos estudantes que participaram da pesquisa para que registrassem suas opiniões e fornecessem dados que permitissem aferir se houve sucesso ou fracasso nas metodologias ativas de aprendizagem na presente pesquisa. Além disso, são relatados os pontos de destaque que se apresentaram durante o trabalho em campo.

O Capítulo 6 apresenta os resultados e discussões pertinentes às atividades realizadas na pesquisa de campo. Neste capítulo os dados coletados no questionário são filtrados, tratados e organizados, sendo convertidos em gráficos que facilitam ao leitor melhor visualização e compreensão dos resultados. Dessa maneira, são propostas discussões embasadas nos dados coletados na pesquisa e em diálogo com a literatura.

Por fim, no capítulo 7, as Considerações Finais apresentam as reflexões do autor acerca da pesquisa realizada, bem como as possíveis contribuições desta para discussões que envolvam a utilização das metodologias ativas de aprendizagem e das TIC como ferramentas de suporte a professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem da ciência jurídica.

Metodologias Ativas no Ensino Jurídico: uma proposta pedagógica apoiada em tecnologias da informação e comunicação

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

2.1.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA

A perfeita compreensão dos problemas atuais que acometem o ensino jurídico no Brasil demanda uma incursão na história da educação brasileira em nível superior, com enfoque nos diferentes contextos político-sociais e nas diferentes normas jurídicas que repercutiram sobre a educação jurídica conduzindo-a à situação em que se encontra hoje.

Os primeiros cursos jurídicos de graduação em Direito foram instituídos no Brasil durante o período imperial, com a Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, nas cidades de São Paulo e Olinda. Somente com o advento do regime republicano, em 1889, é que teve fim o monopólio das duas primeiras Faculdades e foi criada, em 31 de outubro de 1891, a Faculdade Livre de Direito da Bahia, por meio do Decreto 639. Até o ano de 1930 foram criadas outras 13 instituições de ensino jurídico no Brasil (SANTOS; ASSIS JUNIOR, 2016).

Com relação à estrutura curricular, de acordo com o Parecer nº 0055/2004, do Conselho Nacional de Educação, os primeiros cursos de Direito, no Brasil, desde 1827 a 1962, tiveram um currículo único, nacional e rígido, composto de nove disciplinas, que deveriam ser cursadas em cinco anos (MEC/CNE, 2004).

A mudança na situação nacional em 1889, aliada ao sucesso da cafeicultura, provocou uma intensificação das relações jurídicas e essa realidade exigia um número maior de bacharéis em Direito. Tais circunstâncias foram, sem dúvida, as principais causas para o aumento dos cursos jurídicos à época (GONÇALVES; NASCIMENTO. 2008).

Durante todo o período imperial, o ensino do Direito não estava voltado para a formação de juristas, mas sim de bacharéis que pudessem assumir os diversos cargos que a burocracia estatal ofertava

nos Poderes Administrativo, Legislativo e Judiciário (MOSSINI, 2010). Inclusive, esse é um dos motivos pelos quais vários estudiosos afirmam que o modelo de ensino adotado nas faculdades de Direito, desde sua implantação em 1827 até os dias atuais, pauta-se predominantemente em uma pedagogia tecnicista, tradicional e liberal (SOUSA, 2016).

Nesta toada, é interessante observar a grande importância do ensino jurídico para o quadro social, político, econômico e cultural de um país. Embora sejam tecidas diversas críticas ao modelo de ensino jurídico adotado durante o período imperial, é necessário reconhecer que foi essa educação jurídica que formou os profissionais que integraram a elite intelectual brasileira que conduziu nosso país a vários avanços, como a abolição da escravatura e a mudança para o regime republicano, entre outros (MOSSINI, 2010).

Com o advento da Proclamação da República, em 1889, algumas alterações curriculares foram realizadas, em consequência das modificações políticas e, também, no campo científico, sob a influência da corrente positivista. Foram criadas as cadeiras de Filosofia e História do Direito e de Legislação Comparada sobre o Direito Privado. Além disso, em 1890 extinguiu-se o Direito Público Eclesiástico e em 30 de outubro de 1895 foi criada a Lei 314, que fixou um novo currículo para os cursos de Direito. Currículo este que, salvo poucas modificações, manteve-se o mesmo até 1962 (MEC/CNE).

Em termos pedagógicos, a mais ampla reforma do ensino jurídico ocorreu somente a partir da década de 30, com o surgimento do Estado Social e criação do Ministério da Educação e Saúde e do Decreto-Lei 19.851, que dispôs sobre o ensino superior no Brasil e institucionalizou o regime universitário (PESSOA, 2013).

Além disso, a Carta Magna de 1934 dedicou à educação a mais extensa referência até então. Cite-se algumas de suas proposições: a) A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e os poderes públicos; b) Cria os Sistemas de ensino Federal, Estadual e do Distrito Federal; c) Prevê uma Lei de Diretrizes da Educação Nacional; d) Defende a liberdade de cátedra, o ensino religioso facultativo nas escolas públicas, a obrigatoriedade de curso de concurso de títulos e

provas para o provimento de cargos magistério. Por conseguinte, as demais Constituições, a partir de 1934, criaram os sistemas de ensino (BOVE, 2006).

Nesse período de 1930 até 1945, a sociedade brasileira passou por várias transformações políticas, jurídicas e econômicas. Da intervenção mínima do Estado Liberal na sociedade civil passava-se para o Estado Social, com um nível de interferência mais acentuado. Em consequência das mudanças, o Estado Novo teve uma vasta produção legislativa. Foram criados os Códigos de Processo Civil e Processo Penal, o Código Penal, a Consolidação das Leis Trabalhistas e uma nova Lei de Introdução ao Código Civil. Porém, o Estado Brasileiro não promoveu uma regulação qualitativa dos cursos jurídicos. Com isso, no campo das metodologias, mesmo com a chegada de novas pedagogias liberais, como a da “Escola Nova”, continuou prevalecendo o modelo liberal com base na pedagogia tradicional e começaram a surgir as primeiras críticas ao ensino jurídico, em razão da sua inadaptação em relação às profundas transformações da época (MARTINEZ, 2003).

Em 1961 foi editada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 4.024/61, que criou o Conselho Federal de Educação. Este órgão, com o objetivo de solucionar o descompasso social do ensino jurídico, emitiu, em 1962, o Parecer 215, que criou o “currículo mínimo”, abandonando, assim, a velha concepção de “currículo único”, rígido e uniforme para todos os cursos de graduação.

A ideia do “currículo mínimo” era estabelecer um mínimo de disciplinas (à época, quatorze) que, obrigatoriamente, os cursos jurídicos deveriam oferecer para a formação dos futuros juristas.

Esta lei também estabeleceu que as instituições de ensino superior poderiam elaborar seus “currículos plenos”, como forma de se adaptarem às necessidades da região em que estavam instaladas. Esses foram avanços significativos para os cursos de Direito e representaram importantes passos para a flexibilização curricular, ainda que a duração de cinco anos se mantivesse fixa (MEC/CNE, 2004).

Contudo, não obstante a significativa mudança promovida por estes últimos atos normativos, o ensino jurídico não conseguiu

se desvencilhar do viés pedagógico tecnicista e tradicional que o acompanhava desde a criação dos primeiros cursos de Direito em 1827, conforme se pode ver no fragmento extraído do Parecer nº CNE/CES 0055/2004:

Apesar do estímulo que se continha no novo modelo, para que as instituições de ensino superior tivessem mais liberdade, porque a elas incumbia a formalização e operacionalização do seu “currículo pleno”, ainda assim o currículo de Direito se manteve rígido, com ênfase bastante tecnicista, sem a preocupação maior com a formação da consciência e do fenômeno jurídicos, não se preocupando com os aspectos humanistas, políticos, culturais e sociais, mantendo-se, assim, o citado tecnicismo, próprio do início e de boa parte do período republicano anterior (MEC/CNE, 2004, pág. 6).

O autoritarismo estatal, decorrente da tomada do poder pelos militares em 1964, proibiu a liberdade de expressão e cuidou de reprimir toda e qualquer crítica à universidade brasileira, o que só fez aprofundar a crise do ensino jurídico no país (SALES; MENDONÇA, 2018).

Os objetivos do Estado autoritarista para a educação voltavam-se para crescimento econômico. Surgia uma demanda do mercado por mais técnicos e assim, novamente, o número de vagas importava mais do que as metas qualitativas da educação jurídica. Para se ter uma ideia, em 1964 havia 61 faculdades, ocorrendo um salto para 122 em apenas uma década. Assim, mais uma vez, prevaleceu o modelo tradicional de ensino e o viés tecnicista de formação educacional voltada para atendimento das necessidades do mercado (MARTINEZ, 2003).

Em 1972 os cursos de Direito foram submetidos a uma nova reformulação curricular com a edição da Resolução nº 3 do Conselho Federal de Educação. Essa Resolução fixava que o currículo mínimo

para os cursos de graduação em Direito compreendia as matérias consideradas básicas e profissionais, incluindo-se nestas a prática forense, sob a forma de estágio supervisionado, Educação de Problemas Brasileiros e Educação Física (MEC/CNE, 2004).

Em 1980 o MEC instalou uma Comissão de Especialistas de Ensino Jurídico, com a finalidade de refletir com profundidade acerca da organização e funcionamento dos cursos jurídicos do país. Essa postura do Ministério da Educação demonstrou claramente que a educação jurídica brasileira ainda necessitava de mudanças qualitativas, bem como que o currículo mínimo estabelecido na Resolução nº 3 de 1972 ainda era incapaz de formar profissionais da área jurídica preparados para as situações sociais que emergiam em nosso país. (MEC/CNE, 2004)

Com isso, a Comissão de Especialistas de Ensino Jurídico criou uma nova proposta para o curso de graduação em Direito, constituída de quatro grupos de matéria, sendo o primeiro grupo pré-requisito para os três grupos subsequentes: Matérias Básicas, Matérias de Formação Geral, Matérias de Formação Profissional e Matérias Direcionadas a Habilitações Específicas (MEC/CNE, 2004).

Citando Vicente Barreto, Martinez (2003) observou que estas últimas mudanças também não produziram resultados significativos para o ensino jurídico e que “as faculdades de Direito, com raras exceções, continuaram seguindo com seus programas tradicionais”.

Esta situação perdurou até 1988, quando foi promulgada a atual Constituição Federal, que inaugurou uma nova ordem jurídica em nosso país. Mais uma vez, o Brasil passava por várias transformações e abria-se uma nova oportunidade para a promoção da melhoria qualitativa do ensino jurídico, que ainda conservava a mesma estrutura tradicional, tecnicista e liberal (MARTINEZ, 2003).

Segundo Martinez (2003):

Tais aspectos da crise “crônica” do ensino jurídico agora floresciam com toda a sua intensidade. Não havia mais o crescimento econômico do “milagre

brasileiro” a absorver a vasta gama de profissionais “fabricados”, com a formação minimamente técnica requerida. As exigências do momento demandavam profissionais do Direito, com qualificação superior àquela fornecida pelo ensino jurídico tradicional, aptos ao enfrentamento da complexidade dos conflitos, até então contidos pelo autoritarismo, cujo reconhecimento vinha no embalo da Constituição Federal de 1988 (MARTINEZ, 2003, pág. 8).

Com o fim do regime militar estatal e a consagração da liberdade de expressão como um direito fundamental na Constituição Federal de 1988, tornou-se possível o debate livre acerca dos problemas que recaiam sobre o ensino jurídico e suas consequências sociais. Nesse momento, deve ser destacada a atuação da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, que desde 1981 já se mostrava sensível à crise do ensino jurídico e vinha buscando promover melhorias de qualidade por meio de comissões especializadas incumbidas desse tema (SILVEIRA; SANCHES, 2017).

A grande reforma do ensino jurídico brasileiro teve início com a atuação da Comissão de Ciência e Ensino Jurídico, criada em agosto de 1991 pelo Conselho Federal da OAB, para diagnosticar a situação desse ensino no país e apresentar propostas de solução dos problemas (SILVEIRA; SANCHES, 2017).

A Comissão iniciou os trabalhos para mapeamento dos problemas do ensino jurídico a partir do diálogo com estudiosos que já vinham refletindo sobre tais questões nos últimos anos. Os resultados apontaram para uma crise do ensino jurídico ainda mais grave do que se imaginava. Percebeu-se que o currículo mínimo sempre acabou sendo o currículo máximo, que as matérias que o compunham eram, em regra, dogmáticas e que a educação jurídica é tradicional e conservadora, além de ignorar as verdadeiras necessidades sociais, uma vez que se preocupa apenas com o exame das normas jurídicas e não com a legitimidade e eficácia social das mesmas (SILVEIRA; SANCHES, 2017).

Os resultados dos estudos feitos pela Comissão de Ciência e Ensino Jurídico da OAB tiveram grande repercussão e acabaram promovendo uma parceria entre a OAB e o MEC, que passaram a trabalhar juntos no desenvolvimento de parâmetros de controle e de fiscalização da qualidade do ensino do Direito. Como consequência dessa parceria e de todos os trabalhos realizados, foi editada a Portaria 1.886 de 1994, que revogou a Resolução CFE nº 03 de 1972 e passou a regular as diretrizes curriculares mínimas para os cursos de Direito no Brasil (MARTINEZ, 2003).

Acrescente-se que a referida Portaria 1.886/94 também dispôs sobre o acervo bibliográfico de cada curso e prescreveu a obrigatoriedade de defesa de monografia de final de curso perante banca examinadora (MEC/CNE, 2004).

Além disso, ela fixou o currículo mínimo nacional do curso jurídico e sua duração de, no mínimo, 3.300 horas de atividades, integralizáveis em, pelo menos cinco anos, ampliando-se desta forma a carga horária mínima de 2.700 (Resolução 3/72) para 3.300 horas/atividades e majorando a duração mínima de quatro para cinco anos (MEC/CNE, 2004).

Embora as inovações da Portaria 1886/94 tenham sido muito positivas para o ensino jurídico, isso não a tornou imune a críticas, pois não resolveu os problemas relacionados à sala de aula, como, por exemplo, a utilização de métodos tradicionais de ensino, empregados desde o surgimento dos primeiros cursos de Direito no Brasil (MARTINEZ, 2003).

Estas críticas demonstraram que ainda eram necessárias outras mudanças no ensino do Direito, pois havia aspectos político-institucionais e metodológicos que precisavam ser aperfeiçoados para que tivéssemos um ensino jurídico de qualidade.

Foi exatamente visando melhorar a qualidade do ensino jurídico que o MEC publicou a Resolução nº 9/2004, que revogou a Portaria 1.886/94 e estabeleceu as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito (MEC/CNE, 2004).

Pela nova Resolução, os conteúdos curriculares mínimos foram divididos em três eixos interligados de formação: o eixo fundamental, o eixo profissional e o eixo prático. Convém, nesse ponto, transcrever o disposto no art. 5º da Resolução nº 9/2004, que trata da organização curricular dos cursos de Direito na atualidade (MEC/CNE, 2004).

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 (MEC/CNE, 2004).

Também com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino superior brasileiro, foram implantadas no Brasil as avaliações de Cursos, Instituições de Ensino e estudantes, tanto por parte do MEC como por parte da OAB. As principais avaliações utilizadas para verificar a qualidade do ensino jurídico são o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

O ENADE acontece em ciclos de três anos e os alunos são selecionados por amostragem considerando os estudantes ingressantes e concluintes de dada IES. O exame é obrigatório, estando a emissão do diploma vinculada à regular participação do estudante no certame. A primeira aplicação do ENADE ocorreu no ano de 2004 e sua periodicidade é trienal para cada área de conhecimento (MEC, 2018).

Dentro dessa análise, faz-se necessário destacar a importância da Constituição Federal de 1988, que em seu art. 214 definiu como uma das metas do Estado brasileiro a melhoria da qualidade de ensino; da Lei n. 9.131/1995, que instituiu o Exame Nacional de Cursos; da Lei 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seus artigos 8º e 46 autoriza a realização de avaliações das Instituições de Ensino Superior e seus Cursos e; da Lei 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

A OAB, como já foi dito, vem exercendo um importante papel na busca pela melhoria da qualidade do ensino jurídico. Uma de suas conquistas foi a obrigatoriedade do Exame de Ordem como condição para que o bacharel adquira sua habilitação para o exercício da advocacia e algumas profissões jurídicas.

Apesar de todos os esforços da OAB para a melhoria da qualidade do ensino do Direito, a multiplicação do número de cursos jurídicos trouxe grandes prejuízos pedagógicos. Em razão disso, com o intuito de colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, conforme disposto no Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil, o Conselho Federal da OAB criou, em 1999, o “Selo de Qualidade OAB

Recomenda”, que é concedido às faculdades com base no índice de aprovação de seus alunos nos exames da Ordem e também no conceito obtido pelas instituições de ensino no ENADE (CF/OAB, 2019).

À guisa de conclusão, merece destaque o pensamento de Martinez (2003) acerca da crise e evolução histórica do ensino jurídico no Brasil:

Historicamente, o Ensino Jurídico Brasileiro foi construído sobre a matriz do modelo Liberal. A partir da cristalização desse modelo, baseado na adoção de currículos privatistas e metodologias pedagógicas tradicionais, mudanças pouco ocorreram na evolução histórica dos cursos de Direito.

A influência de um modelo tardio de Estado Social intervencionista chocou-se com o paradoxo de expansão do mercado do ensino jurídico, na década de 90.

As mudanças qualitativas, ao não adentrarem ao ponto principal de produção do ensino, a sala de aula, omitiram-se do enfrentamento do centro da crise histórica, a qual se configura pelo afastamento da academia do contexto da realidade social.

Esse cenário sugere o desafio dos próximos anos, num espaço acadêmico marcado historicamente por forças que se reproduziram e se mantiveram. Daí a chamada para novas problematizações emancipatórias sobre o assunto (MARTINEZ, 2003, pág. 10).

2.1.2 A CRISE METODOLÓGICA

A análise histórica do ensino jurídico no Brasil demonstra que ele vem sendo objeto de estudos e críticas há algum tempo. Apesar de todas as medidas que foram adotadas visando a melhoria da sua qualidade, ainda existem muitas circunstâncias que o afetam negativamente, tornando-o passível de censuras e levantando a necessidade de estudos e medidas que visem o seu aperfeiçoamento.

A precariedade do ensino jurídico brasileiro pode ser facilmente constatada a partir dos resultados insatisfatórios de desempenho dos bacharéis em Direito no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e dos baixos conceitos obtidos pela maioria dos cursos de Direito nas avaliações do MEC (OAB, 2019).

Como se sabe, a qualidade do ensino jurídico é aferida por meio das avaliações da OAB e do MEC. Os dois últimos exames da OAB (XXV e XXVI) foram realizados em 2018. O primeiro deles teve um total de 140.427 inscritos presentes, mas apenas 28.630 aprovados, ou seja, 4,9% de aprovados. Já o segundo exame do ano de 2018 teve um total de 124.004 inscritos presentes, mas apenas 22.551 aprovados, ou seja, 5,5% de aprovação (OAB, 2019).

Visando melhorar a qualidade do ensino jurídico brasileiro, a OAB criou o “Selo de Qualidade OAB Recomenda”, que é concedido aos cursos com base no índice de aprovação de seus alunos nos exames de Ordem e também no conceito obtido pelas instituições de ensino no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

A primeira edição do “Selo de Qualidade OAB Recomenda” ocorreu em 2001 e vem se repetindo a cada três anos. Ao todo, já foram realizadas seis edições, sendo que as duas últimas ocorreram em 2016 e em 2019 (OAB, 2019).

Na edição de 2016 foram avaliados cerca de 1.300 cursos de Direito, mas apenas 139 receberam o selo de qualidade da OAB. O número foi preocupante, pois representava apenas 11% do total de cursos avaliados na última edição. Em outras palavras, segundo a OAB, 89% dos cursos jurídicos brasileiros não apresentavam, à época, o nível de qualidade necessário à adequada formação dos estudantes de Direito (MEC, 2019).

Na edição mais recente, em 2019, a OAB concedeu o selo de qualidade a 161 cursos de Direito, sendo que o número total de cursos jurídicos no Brasil é de 1.562. Assim, de acordo com a OAB, atualmente, apenas 9,7% dos cursos de Direito do país estão realmente aptos a fornecer um ensino jurídico de qualidade aos estudantes de Direito (OAB, 2019).

Chama a atenção o crescente número de cursos de Direito no Brasil, pois entre 2016 e janeiro de 2019 foram criados mais de 250 novos cursos jurídicos.

No âmbito do MEC foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), cujo processo avaliativo é conduzido pelo INEP em todo o país. O órgão produz indicadores e um sistema de informações que subsidia tanto o processo de regulamentação, exercido pelo MEC, como garante transparência dos dados sobre qualidade da educação superior a toda sociedade (INEP, 2019).

Um dos principais instrumentos que subsidiam a produção de indicadores de qualidade e os processos de avaliação de cursos desenvolvidos pelo INEP é o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, que mede a qualidade do ensino superior brasileiro a partir do desempenho que os estudantes ingressantes e concluintes dos cursos avaliados obtiverem nas provas de formação geral e de formação específica (INEP, 2019).

O Conceito ENADE avalia anualmente o desempenho dos estudantes concluintes dos cursos de graduação a partir dos resultados obtidos no exame. Esse indicador avalia o rendimento dos graduandos no que se refere aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas ao longo da formação acadêmica e é escalonado em 05 (cinco) níveis, sendo que os níveis iguais ou superiores a 3 (três) indicam qualidade satisfatória (INEP, 2019).

A periodicidade máxima do ENADE é trienal para cada área. No ano de 2018 a avaliação foi feita na área de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins. Área à qual pertence o Direito. A avaliação anterior ocorreu em 2015, portanto (INEP, 2019).

Em pesquisa realizada, no dia 24/01/2019, no sistema e-MEC (base oficial de informações relativas às instituições de Educação Superior) foi gerado “Relatório de Consulta Avançada”, cujo texto permitiu que se extraísse as seguintes informações:

- a. 1.067 cursos de Direito participaram da edição do ENADE 2015. Desse total, apenas 684 cursos alcançaram os níveis satisfatórios de qualidade no exame;
- b. Apenas 59 cursos alcançaram o conceito máximo de qualidade (nível 5), 160 cursos alcançaram o nível 4 e 465 cursos alcançaram o nível 3;
- c. 383 cursos de Direito não ofertavam um ensino jurídico de qualidade, motivo pelo qual receberam os conceitos mais baixos (níveis 1 e 2);
- d. Os 383 cursos que não alcançaram níveis satisfatórios de qualidade possuíam juntos um total de 73.936 vagas autorizadas pelo MEC.

É forçoso concluir que os sistemas de avaliação da OAB e do MEC/INEP revelam claramente a existência de graves falhas do ensino jurídico brasileiro e, por corolário, a sua imperiosa necessidade de aperfeiçoamento.

Nesse sentido, Gomes (2002), ressalta que o ensino jurídico vem passando por uma “crise metodológica”, que “está relacionada com a (total e absoluta) falência do método de ensino, que padece de muitas anomalias” e acrescenta:

Esse ensino vem respaldado por currículos repletos de informações, de teorias e de princípios científicos (em tese úteis e até interessantes), mas que no dia-a-dia da faculdade não são ministrados. E quando ministrados não são devidamente aprendidos (senão decorados). E o que é aprendido (decorado) não é usado (porque não se aprende fazendo - learning doing -; aprende-se para depois saber fazer).

A velha concepção, em suma, é a seguinte: primeiro adquirir conhecimentos, para depois aprender a usá-los. Primeiro a sistematização de tudo, depois a problematização. Primeiro a teoria, depois a

prática. Esse método de ensino está completamente equivocado!

Aliás, a faculdade que continua nele ancorada está com os dias contados (em termos de reputação), porque está colocando na rua toneladas de bacharéis subinformados (nada ouviram sobre coisas importantes) ou super (mal) informados (ouviram falar de muitas teorias, mas pouco uso sabem fazer delas) (GOMES, 2002, pág. 3).

O “método clássico” a que o autor se refere é o já mencionado método tradicional de ensino, que recebe críticas por ser considerado um método ultrapassado, desconectado da realidade atual, que não privilegia o desenvolvimento do senso crítico-reflexivo e nem a abordagem interdisciplinar e contextualizada dos conteúdos estudados, formando, por consequência, profissionais despreparados para os desafios do mundo atual.

A concepção pedagógica tradicional foi implantada na colônia brasileira pelos jesuítas, em 1549, quando estes fundaram as primeiras escolas com incentivo e subsídio da coroa portuguesa, e foi dominante até o final do século XIX, mas algumas de suas características continuam presentes no ambiente escolar até os dias de hoje (SAVIANI, 2005).

Ao longo do tempo a concepção tradicional sofreu várias alterações provocadas pela implantação de reformas, criação de leis e desenvolvimento de novos métodos de ensino. Contudo, tais modificações não afetaram as características basilares dessa concepção pedagógica, que é sabidamente marcada pela centralização na figura do professor, que é visto como o detentor de todo o conhecimento e responsável pela transmissão dos conteúdos escolares que deveriam ser assimilados de forma passiva, mecânica e repetitiva pelos alunos (SAVIANI - 2008).

O método tradicional parte do princípio de que o professor é o detentor de todo o conhecimento e que o aluno não sabe nada. Como consequência, o aluno ocupa uma posição de total passividade

na construção do seu próprio conhecimento, sempre dependendo daquilo que o professor lhe transmite.

Trata-se do que Freire (1996) denominou de “ensino bancário”, concepção em que o ensino é visto como uma mercadoria a ser depositada ou transferida pelo professor ao estudante, a quem compete absorver as informações transmitidas, memorizá-las, repeti-las e reproduzi-las nas avaliações, como se emitissem um extrato daquilo que foi neles depositado.

Ainda de acordo com Freire (1996), a memorização mecânica do conteúdo transmitido pelo professor não gera um verdadeiro aprendizado e faz com que o estudante atue muito mais como um paciente da transferência de conteúdos do que como um sujeito crítico, reflexivo que participa da construção do conhecimento.

Ainda segundo Freire (1994), a educação libertadora “[...] não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos [...]. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.”

A partir destas considerações iniciais pode-se evidenciar a importância de promover no processo de ensino-aprendizagem do Direito o debate acerca de fatos do cotidiano, do Brasil e do mundo, a fim de instigar os estudantes a refletir sobre as normas jurídicas e sobre a sociedade de maneira crítica e interdisciplinar, bem como de fazer com que os aprendizes formulem suas opiniões, ouçam opiniões diferentes das suas e aprendam a contestar de modo cortês.

Nesse sentido, Sousa (2016) explica que:

O modelo central de ensino nas faculdades de Direito, desde sua implantação em 1827 até os dias atuais, pauta-se predominantemente em uma pedagogia liberal tradicional e tecnicista (FRANCISCHETTO, 2011, p.23). O ensino jurídico aproxima-se da tendência liberal tradicional quando verifica-se que a metodologia está centralizada na exposição

verbal do professor. Quanto ao conteúdo, vê-se que é comum ao ensino jurídico o incentivo à assimilação de noções, conceitos, textos legais, assumindo os discentes uma postura passiva e acrítica frente aos saberes transmitidos (SOUSA, 2016, pág. 5).

Na mesma toada, Filho; Gabrich (2016) expõem que:

(...) a educação jurídica tem ocorrido tradicionalmente por meio de um modelo instrutivista e dogmático, cuja finalidade é o repasse de conteúdo por meio de aulas expositivas calcadas principalmente nos textos legais, exigindo-se do aluno a memorização desse conteúdo, e deixando o professor em uma posição estática, sem qualquer preocupação explícita com a integração desses agentes, o que acaba mitigando o potencial do saber e da aprendizagem que poderia ser efetivado a partir de outros moldes (FILHO; GABRICH, 2016, pág. 271).

Para o estudo da ciência jurídica, esse modelo de ensino, se aplicado de forma isolada, é extremamente prejudicial, pois retira o potencial criativo, problematizador e emancipatório do próprio Direito, tornando o processo de ensino-aprendizagem desgastante, enfadonho e apático, impedindo que o estudante tenha acesso a uma formação jurídica plena, que o possibilite desenvolver as habilidades essenciais que o profissional da área jurídica precisa ter para lidar com os problemas complexos do mundo real (ORSINI; COSTA, 2014).

Nessa mesma esteira de raciocínio, Castro; Silva; Freitas; Almeida (2018) expõem que:

As metodologias de ensino, que ainda seguem o modelo tradicional, excessivamente formal e positivista, como é o ensino jurídico geralmente, já não mais atendem às reais necessidades dos

estudantes, posto que desconectadas da realidade dos acadêmicos.

O aluno contemporâneo está inserido numa realidade completamente diferente daquela percebida na primeira década do século XXI e anteriores, pois inserido na era da informação e da superinformação, sendo prescindível justificar o alto impacto dessa realidade na vida dos discentes.

O tradicional método do ensino jurídico, concentrado em aulas expositivas, sem a participação ativa do aluno, não é mais capaz de corresponder às necessidades e anseios do corpo discente contemporâneo (CASTRO; SILVA; FREITAS; ALMEIDA, 2018, pág. 2).

A ênfase no verbalismo e o abuso na adoção de aulas expositivas também são elementos marcantes do método tradicional de ensino e geram muitas críticas por parte dos estudiosos do Direito.

Nesse sentido, Melo (2013) afirma que:

O ensino de Direito no Brasil sempre se caracterizou pelo uso de aulas-conferência, técnica pedagógica consistente na transmissão de conhecimentos, pelo professor, de forma unilateral. O domínio da linguagem técnico-jurídica, a farta citação de doutrina e jurisprudência e a ausência de uma abordagem interdisciplinar são elementos que fazem parte do imaginário do que seria um “bom professor de Direito”.

Assim, a consequência imediata é que o professor jurídico assume um papel de reprodutor do conhecimento, limitando-se a transmiti-lo de forma repetida e acrítica. Não se propicia, por conseguinte, um espaço para a reflexão do aluno e para o desenvolvimento de novos saberes.

Ademais, a exposição tradicional, fundamentada na verbalização, é considerada estratégia pouco eficiente. Em geral, os esforços verbais dos professores induzem

o aluno a decorar a matéria, e não a compreender o seu significado e aplicabilidade a situações concretas (MELO, 2013, pág. 100/101).

Vê-se, portanto, que o método de ensino baseado em aulas meramente expositivas de conteúdos gera, no máximo, a reprodução do conhecimento que existe até então, não produzindo no aluno o estímulo necessário ao desenvolvimento de uma consciência crítica, necessária para refletir sobre os temas discutidos, estando à margem de uma formação humanística, política, econômica e social mais sólida (MORAES; SOUZA; PINTO; ESTAVAM; LIMA, 2014).

Além disso, observa-se que o método tradicional dá ênfase à abordagem fragmentada dos conteúdos, desconsiderando os importantes aspectos interdisciplinares que residem em quase todos os temas inseridos no mundo do Direito.

Conforme lecionam Sales; Barbosa (2012), “a visão tradicional do ensino está pautada no positivismo exacerbado, na ausência de interdisciplinaridade e numa postura na qual o aluno não participa ativamente do processo de formação acadêmica” (SALES; BARBOSA, 2012).

Segundo Morais (2014):

Apesar da exigência da própria realidade, que demanda uma educação multifacetada, o que ainda se vê nos cursos de Direito é, como já foi dito, grande valorização de disciplinas dogmáticas, que ocupam a maior parte do curso. Ocorre que, o aprendizado isolado de leis é arriscado e ineficiente, visto que a mudança no texto acarreta imediata desatualização daquele que estudou o assunto. Além disso, aquele que se formou com um estudo predominantemente dogmático é, em regra, menos adaptável a situações peculiares, que não se resolvem com simples análise legal. Considerando o mencionado anteriormente, a sociedade está sempre à frente do Direito e este, para

se adaptar, precisa da antropologia, da sociologia, da filosofia, da história etc. (MORAIS, 2014, pág. 128).

No mesmo sentido, Rodrigues; Mota (2017) asseveram que:

(...) as universidades enviesam não uma formação crítica, autônoma e voltada para o pleno desenvolvimento dos estudantes, mas tão somente como uma típica educação bancária, onde os estudantes são depósitos que buscam meramente acumular “conhecimento” para atingir uma pontuação suficiente para a sonhada aprovação. Sendo assim, a universidade seria um lugar de desenvolver aptidão para fazer a prova de seleção (RODRIGUES, MOTA, 2017, pág. 132).

Outra crítica ao método tradicional de ensino decorre do fato de, via de regra, priorizar muito mais a teoria do que a prática. A ideia inserida nessa proposta é a de que os alunos precisam primeiro apropriar-se de ferramentas conceituais para, só depois, munidos e capacitados por tal instrumental teórico, passarem a discutir e analisar questões práticas e casos concretos (FEFERBAUM; GHIRARDI, 2012). Tal postura é totalmente oposta àquela defendida por Donald Schon, que acreditava na prática profissional como imprescindível elemento de construção de conhecimentos, por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática (PIMENTA; LIMA, 2004).

Diante desse cenário, vários estudos apontam que a melhoria da qualidade do ensino jurídico depende da sua inovação por meio da utilização de métodos de ensino e aprendizagem que possibilitem a formação plena dos estudantes, com o desenvolvimento de um raciocínio crítico-reflexivo, interdisciplinar, contextualizado e em consonância com as grandes transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que estamos vivenciando no Brasil e no mundo. Em resumo, o processo de ensino e aprendizagem do Direito precisa

de métodos que sejam mais adequados ao tipo de formação que o profissional da área jurídica precisa ter para lidar com os problemas complexos do mundo real.

Nesse sentido Orsini; Costa (2014):

A superação do modelo tradicional-formalista de ensino, caracterizado pela predominância de aulas expositivas de repetição e memorização de textos jurídicos, envolve a implementação de uma pedagogia emancipatória que possibilite o diálogo entre várias vozes, a ação e reflexão constantes para a transformação, a abertura das salas de aula para a cooperação entre vários saberes, sejam eles acadêmicos, sejam eles populares⁸, o estudo de problemas sociais de modo transdisciplinar, criativo, plural e exploratório e a valorização da educação como instrumento de transformação social e consolidação dos direitos e da dignidade humana (ORSINI; COSTA, 2014, pág. 79).

Seguindo o mesmo raciocínio, Sousa (2016) afirma que:

O modelo de ensino em vigor, como já esclarecido, é preponderantemente tradicional e tecnicista e diametralmente oposto ao ensino jurídico emancipatório que se busca, de modo que o educador deve abandonar a corriqueira linearidade do método de ensino usual para dar lugar ao novo, a alternativas criativas e diferenciadas que despertem a curiosidade nos educandos e os estimulem a pensar criticamente para a busca de suas próprias respostas. As aulas-conferências, verdadeiras mini palestras de caráter meramente informativo, precisam ser substituídas por aulas dinâmicas, problematizadas e instigantes. O educador deve abrir espaço para debates, oportunizar perguntas e travar diálogos que permitirão ao aluno refletir sobre institutos jurídicos,

o porquê de sua existência, as implicações sociais decorrentes, sua (in)adequação face a realidade concreta, etc. (SOUSA, 2016, pág. 11).

A questão da inovação metodológica como uma solução para a crise do ensino jurídico é tão séria que alguns estudiosos defendem até mesmo a criação de um curso específico de Licenciatura para ministrar aulas de Direito, pois seria justamente essa a razão da crise pela qual passa o ensino jurídico: a falta de metodologia e didática específicas para o ensino do Direito (MORAES; SOUZA; PINTO; ESTAVAM; LIMA, 2014).

Nesse contexto, é necessário destacar a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem do Direito, pois não há dúvidas de que o docente exerce uma influência decisiva na formação dos estudantes, seja através da mediação e difusão do conhecimento, seja por meio da motivação e estímulo aos estudos, ou através da empatia.

A atual crise metodológica que afeta o ensino jurídico brasileiro cria novas demandas para os professores da área jurídica, pois a inovação dos métodos de ensino passa necessariamente pela atuação desses profissionais. Logo, eles possuem um papel central e uma enorme responsabilidade na mudança da forma como o ensino jurídico vem sendo realizado ao longo do tempo e, por consequência, na reversão do quadro crítico atual que o afeta.

Para tanto, é necessário que haja maior consciência da necessidade de qualificação específica do corpo docente para atuação no magistério do Direito. Contudo, infelizmente, a precária qualificação didático-pedagógica dos docentes da área jurídica é um dos fatores responsáveis pela crise metodológica do ensino do Direito.

De acordo com Santos; Assis Junior (2016):

A atual conjuntura do ensino jurídico passa a exigir que os professores sejam, para além de exemplares, agentes transformadores da realidade social, impondo-se aos educadores novas demandas.

Somente o professor exemplar terá sucesso na sociedade atual, não se admitindo as velhas práticas que contribuíram decisivamente para a atual situação de vulnerabilidade do ensino jurídico.

A falta de conscientização da importância da profissionalização e a resistência à capacitação são fatores que comprometem o ensino e contribuem para a crise. Poucos são os professores exemplares e, em número ainda mais reduzido, os que se permitem submeter a uma capacitação técnico-pedagógica (SANTOS; ASSIS JUNIOR, 2016, pág. 287).

É cediço que a escolha dos professores dos cursos de Direito, muitas vezes, é feita com base no sucesso que eles alcançaram como advogados ou em carreiras públicas como a magistratura, a promotoria de justiça e a defensoria pública, entre outras.

Contudo, a aprovação do Exame da OAB ou em concursos para cargos públicos, bem como o sucesso profissional, não são garantias de que o exercício da docência será adequado e satisfatório, pois o magistério requer conhecimentos pedagógicos específicos.

Nesse sentido, Gomes (2002) argumenta que:

Um último e delicado problema do ensino jurídico reside na precaríssima formação do professor: ser juiz, advogado ou promotor, ainda que titulado (doutor ou mestre), não significa nenhuma garantia de ser bom professor. Quarta conclusão: bom professor hoje (especialmente em cursos de graduação ou de extensão universitária) é o que parte da definição de um problema concreto, reúne tudo quanto existe sobre ele (doutrina, jurisprudência, estatísticas etc.) e transmite esses seus conhecimentos com habilidade (que requer muito treinamento), em linguagem clara, direta, objetiva e contextualizada, direcionando-a (adequadamente) a cada público ouvinte (GOMES, 2002, pág. 5).

Sobre o assunto, Colaço (2006) observa que um grande problema do ensino jurídico reside no fato de que grande parte do contingente de professores atuantes nessa área não possui formação e capacitação didático-pedagógica.

É possível inferir, portanto, que a precária qualificação didático-pedagógica dos docentes da área do Direito é também um dos principais fatores responsáveis pela crise do ensino jurídico brasileiro.

De acordo com Daros (2018):

Sabe-se que, em espaços nos quais os professores assumem a centralidade do processo e se apresentam como detentores de todo o conhecimento, acaba-se por impossibilitar a participação mais ativa dos estudantes e, ainda, se instaura o medo de errar, de arriscar e de participar (CAMARGO e DAROS, 2018, pág. 6).

Assim, é necessário que o docente tenha consciência da necessidade de se colocar em processo de constante capacitação e aperfeiçoamento, que compreenda que sua atuação vai muito além da mera transmissão de conhecimentos e que o seu conhecimento pleno da matéria não é garantia de aprendizagem para o aluno. Além disso, deve escolher métodos de ensino e práticas pedagógicas mais condizentes com a realidade, que viabilizem uma abordagem interdisciplinar, que despertem nos alunos o interesse pelos estudados, que os motivem a buscar resposta para os problemas atuais e que estimulem a reflexão crítica acerca dos assuntos abordados.

Como se percebe, o clássico modelo metodológico de ensino não se mostra adequado para formar os profissionais da área jurídica que o mundo atual necessita. Assim, é necessário que se promova uma ressignificação do ato de ensinar e aprender o Direito, o que passa necessariamente pela conscientização dos professores acerca do seu importantíssimo papel no processo de ensino e aprendizagem e da imprescindível e constante capacitação didático-pedagógica.

Nas sábias palavras de Orsini; Costa (2014):

O ensino que se busca não é aquele que compreende os homens como seres vazios a quem o mundo pretende encher de conteúdo mecanizado, compartimentado e especializado, mas sim o ensino que valorize o sujeito como um ser consciente, que problematize sua relação com a sociedade. A consciência de uma educação e também de um ensino horizontal, reflexivo e dialógico é denominada por Paulo Freire como educação libertadora. Nela, a contradição entre aluno e professor é superada, uma vez que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.39). (ORSINI; COSTA, 2014, pág. 80).

Diante dessas considerações, surgem os seguintes questionamentos:

- a. Como promover uma inovação no ensino jurídico, marcadamente tradicional e tecnicista?
- b. Quais são os métodos de ensino que possibilitariam essa mudança e poderiam melhorar a qualidade do ensino jurídico?
- c. Como fazer com que o aluno tenha uma participação mais ativa no processo de ensino e aprendizagem?
- d. Quais estratégias pedagógicas podem auxiliar o professor e tornar as aulas mais significativas?
- e. Como fazer com que o ensino bancário ceda lugar a um ensino libertador e emancipatório, que estimule a reflexão crítica, interdisciplinar e contextualiza com os problemas do cotidiano?

As respostas para estas indagações foram encontradas nas metodologias ativas de aprendizagem, que serão estudadas no tópico seguinte.

2.2 METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM E ENSINO JURÍDICO.

A análise do ensino jurídico brasileiro, com base na ampla bibliografia supracitada, mostrou que algumas de suas principais deficiências são as seguintes:

- a sala de aula tem sido utilizada para transmissão de informações e não como espaço de aprendizagem e transformação;
- o processo de ensino e aprendizagem é centrado na fala do professor;
- o estudo é baseado na repetição e memorização dos conteúdos;
- o processo de ensino e aprendizagem não estimula a reflexão e o raciocínio crítico por parte dos alunos;
- ênfase na abordagem fragmentada dos temas estudados, em detrimento da interdisciplinaridade;
- abordagem dos temas estudados, muitas vezes, descontextualizada da realidade;
- estudo voltado quase que exclusivamente para a aprovação no Exame da OAB e concursos, prejudicando o tripé fundamental ensino, pesquisa e extensão;
- os cursos jurídicos não buscam promover a autonomia do estudante para que aprenda a, sozinho, buscar o conhecimento, gerando assim uma subordinação do estudante em relação ao professor;

Após a análise de tantos problemas que acometem o ensino jurídico brasileiro, é necessário investigar e apontar quais seriam os métodos de ensino mais apropriados para suprir tais deficiências e, por consequência, promover uma formação jurídica ampla, que prepare o futuro profissional do Direito para lidar com os complexos problemas do mundo real.

Porém, antes de tudo, é necessário identificar com clareza quais seriam as competências e habilidades que a graduação precisa trabalhar e desenvolver nos estudantes a fim de formar profissionais da área jurídica realmente capacitados para a vida profissional.

Para tanto, recorreu-se a dois diplomas normativos que tratam exatamente desse assunto: a Resolução nº 9/2004 do Conselho Nacional de Educação do MEC, que estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Direito, e a Declaração Mundial sobre Educação Superior, criada em 9 de outubro de 1998, onde a Organização das Nações Unidas (ONU) defende um modelo de educação para o século XXI.

De acordo com os art. 3º e 4º da Resolução nº 9/2004/CNE:

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 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. (CNE, 2019).

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.

Já o art. 9º da Declaração Mundial sobre Educação Superior da ONU prescreve o seguinte:

Artigo 9º

Aproximações educacionais inovadoras: pensamento crítico e criatividade

a) Em um mundo em rápida mutação, percebe-se a necessidade de uma nova visão e um novo paradigma de educação superior que tenha seu interesse centrado no estudante, o que requer, na maior parte dos países, uma reforma profunda e mudança de suas políticas de acesso de modo a incluir categorias cada vez mais diversificadas de pessoas, e de novos conteúdos, métodos, práticas e meios de difusão do conhecimento, baseados, por sua vez, em novos tipos de vínculos e parcerias com a comunidade e com os mais amplos setores da sociedade.

b) As instituições de educação superior têm que educar estudantes para que sejam cidadãos e cidadãs bem informados e profundamente motivados, capazes de pensar criticamente e de analisar os problemas da sociedade, de procurar soluções aos problemas da sociedade e de aceitar responsabilidades sociais;

c) Para alcançar estas metas, pode ser necessária a reforma de currículos, com a utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir

além do domínio cognitivo das disciplinas. Novas aproximações didáticas e pedagógicas devem ser acessíveis e promovidas a fim de facilitar a aquisição de conhecimentos práticos, competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica, a reflexão independente e o trabalho em equipe em contextos multiculturais, onde a criatividade também envolva a combinação entre o saber tradicional ou local e o conhecimento aplicado da ciência avançada e da tecnologia. Estes currículos reformados devem levar em conta a questão do gênero e o contexto cultural, histórico e econômico específico de cada país. O ensino das normas referentes aos direitos humanos e educação sobre as necessidades das comunidades em todas as partes do mundo devem ser incorporados nos currículos de todas as disciplinas, particularmente das que preparam para atividades empresariais. O pessoal acadêmico deve desempenhar uma função decisiva na definição dos planos curriculares.

d) Novos métodos pedagógicos também devem pressupor novos métodos didáticos, que precisam estar associados a novos métodos de exame que coloquem à prova não somente a memória, mas também as faculdades de compreensão, a habilidade para o trabalho prático e a criatividade.

Com base nos dois dispositivos normativos supracitados é possível concluir que os cursos de Direito devem atender às seguintes finalidades:

- assegurar sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos jurídicos;
- ensino voltado à formação de cidadãos bem informados;
- promover a adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais,
- promover uma postura reflexiva e de visão crítica;

- fomentar a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica;
- processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante e não no professor;
- utilização de novos conteúdos, métodos, práticas e meios de difusão do conhecimento, mais adequados a um mundo de rápidas mudanças sociais e tecnológicas;
- desenvolvimento do raciocínio crítico-reflexivo e capacidade de analisar e solucionar problemas;
- utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas;
- utilização de novos métodos de ensino que coloquem à prova não somente a memória, mas também as faculdades de compreensão, a habilidade para o trabalho prático e a criatividade;
- utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem.

Não se pode olvidar que hoje se vive um momento de largas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, com destaque para os avanços tecnológicos. Transformações estas que se mostram cada vez mais frequentes e afetam os campos da vivência humana, inclusive o educacional e o jurídico, demandando um novo perfil dos profissionais do Direito, onde o senso crítico, a criatividade, a capacidade de reflexão, interpretação, diálogo e adaptação são essenciais à realização dos fins sociais do Direito.

Além disso, percebe-se claramente que o método tradicional de ensino, por si só, não se mostra adequado e suficiente para concretizar os objetivos dispostos nos preceitos legais supracitados e atender às necessidades dos novos tempos, eis que, conforme foi visto no tópico anterior, não favorece a argumentação, a interpretação e a análise crítico-reflexiva, já que é baseado principalmente na fala do professor e não trabalha nos estudantes o desenvolvimento da capacidade para

a aprendizagem autônoma e dinâmica que o profissional do Direito precisa ter.

É certo que alguns estudantes e profissionais da área jurídica até conseguem desenvolver tais competências, mas isso ocorrerá por méritos próprios e/ou pelo auxílio de raros professores e materiais didáticos, não sendo, portanto, consequências naturais da utilização do método tradicional de ensino.

Contudo, impende ressaltar que não se defende aqui o abandono total do método tradicional expositivo, que também tem seus méritos, mas sim o uso conjunto de metodologias que possam melhorar a qualidade do ensino do Direito e, por consequência, o nível de formação dos profissionais da área jurídica.

Conforme leciona Braga (CAMARGO; DAROS, 2018) acerca da aula expositiva, uma das características principais do método tradicional:

Ela é uma ótima maneira de ensinar, mas uma péssima maneira de aprender. Em uma exposição, o estudante sai com a falsa impressão de que aprendeu muito, mas, na verdade, aprendeu quase nada. Ele apenas teve contato com muitas informações, pode até tê-las compreendido, mas isso não significa que tenha aprendido, pois o aprendizado efetivo exige aplicabilidade do conhecimento compreendido para que ele possa ser cognitiva e mnemonicamente fixado de forma indelével. A aula expositiva é um elemento necessário no contexto educacional, mas deve ser complementar e secundária no processo de aprendizagem (CAMARGO e DAROS, 2018, pág. ix).

Assim, orientado pelas diretrizes contidas no art. 3º das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Direito (Resolução nº 9/2004/CNE), a pesquisa foi norteada pela busca de metodologias e técnicas de ensino que possibilitassem a concretização dos objetivos constantes no citado

dispositivo legal e que estejam em consonância com as diversas e constantes transformações sociais que se vivencia na atualidade.

Além disso, também serviu de parâmetro para a pesquisa de novos métodos de ensino a importância que a tecnologia assumiu no cenário atual, não sendo mais possível imaginar o processo de ensino-aprendizagem do Direito sem a presença da tecnologia, principalmente das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC.

Tal pensamento também se encontra inserido na Declaração Mundial sobre Educação Superior da ONU, já que menciona a importância das tecnologias no ensino em diversas partes de seu texto.

No Preâmbulo do referido documento é feita a observação expressa quanto à necessidade de se garantir o acesso aos recursos tecnológicos em todos os níveis de ensino:

(...) a educação superior está sendo desafiada por oportunidades novas relacionadas a tecnologias que têm melhorado os modos através dos quais o conhecimento pode ser produzido, administrado, difundido, acessado e controlado. O acesso equitativo a essas tecnologias deve ser garantido em todos os níveis dos sistemas de educação.

Já o artigo 11, alínea “c”, destaca a importância das novas tecnologias de informação para atingir e manter a qualidade do ensino, “devido ao seu impacto na aquisição de conhecimentos teóricos e práticos”.

Por fim, merece ser destacado o artigo 12 da Declaração Mundial sobre Educação Superior da ONU, que fala exatamente sobre a necessidade e importância da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem:

As rápidas inovações por meio das tecnologias de informação e comunicação mudarão ainda mais o modo como o conhecimento é desenvolvido, adquirido

e transmitido. Também é importante assinalar que as novas tecnologias oferecem oportunidades de renovar o conteúdo dos cursos e dos métodos de ensino, e de ampliar o acesso à educação superior. Não se pode esquecer, porém, que novas tecnologias e informações não tornam os docentes dispensáveis, mas modificam o papel destes em relação ao processo de aprendizagem, e que o diálogo permanente que transforma a informação em conhecimento e compreensão passa a ser fundamental. As instituições de educação superior devem ter a liderança no aproveitamento das vantagens e do potencial das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), cuidando da qualidade e mantendo níveis elevados nas práticas e resultados da educação, com um espírito de abertura, igualdade e cooperação internacional, pelos seguintes meios:

a) participar na constituição de redes, transferência de tecnologia, ampliação de capacidade, desenvolvimento de materiais pedagógicos e intercâmbio de experiências de sua aplicação ao ensino, à formação e à pesquisa, tornando o conhecimento acessível a todos;

b) criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação a distância até as instituições e sistemas de educação superior totalmente virtuais, capazes de reduzir distâncias e de desenvolver sistemas de maior qualidade em educação, contribuindo assim tanto para o progresso social, econômico e a democratização como para outras prioridades relevantes para a sociedade (...). (Sem grifos no original)

Verifica-se, portanto, que o uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem é algo indispensável no entender da Organização das Nações Unidas.

Assim, após vasto estudo sobre práticas pedagógicas, métodos e técnicas de ensino, constatou-se que as propostas contidas nas

Metodologias Ativas de Aprendizagem estavam em consonância com os propósitos estabelecidos na Resolução nº 9/2004/CNE/MEC e na Declaração Mundial sobre Educação Superior da ONU.

De acordo com Valente (2018):

As metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas. Essas metodologias contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional centrado no professor, que é quem transmite a informação aos alunos.

(...) Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (BACICH; MORAN (org.), 2018, pág. 27/28).

Moran (2018) acrescenta que:

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (BACICH; MORAN (org.), 2018, pág. 4).

Neto e Soster (2017), por sua vez, ensinam que:

A definição de aprendizagem ativa é bastante abrangente, compreendendo todo método em que o aluno se engaja no processo de aprendizagem, participando dele ativamente. A abordagem ativa contrasta com a convencional, em que o aluno recebe passivamente instruções do professor. Muitas são as técnicas que podem ser empregadas para engajar o aluno na aprendizagem – uma simples discussão aberta em sala de aula e a realização de pausas para que os alunos discutam com um colega são bons exemplos de técnicas com efetividade comprovada. Há também outras abordagens mais sofisticadas, de implementação mais complexa, como a aprendizagem baseada em problemas ou projetos (PBL ou PjBL, do inglês *problem* ou *Project based learning*) e a sala de aula invertida (*flipped classroom*) (NETO; SOSTER (org.), 2017, pág. 8).

Como se pode notar, as metodologias ativas de aprendizagem representam uma alternativa pedagógica contrária ao modelo tradicional de ensino. Para essa proposta o docente deve agir como um mediador do conhecimento, deve ser um agente facilitador da aprendizagem do aluno, deve utilizar técnicas que propiciem o exame de problemas reais do cotidiano, a reflexão, a análise crítica e a decisão subjetiva, sem perder de vista o desenvolvimento da autonomia e independência do discente para que possa caminhar com as próprias pernas (LIMA; MAGALHÃES, 2016).

Em Pedagogia do Oprimido, verifica-se que Paulo Freire já fazia menção ao que atualmente vem sendo chamado de metodologias ativas, quando escreveu que os discentes se sentirão mais desafiados à medida que trabalham com problemas e, quanto mais desafiados, mais se sentirão obrigados a buscar a solução para os problemas. Em consequência, a compreensão resultante tende a se tornar cada

vez mais crítica. Assim, para o renomado autor, é papel do professor problematizar os assuntos estudados, a fim de criar no processo de ensino-aprendizagem e, também, nos estudantes as condições necessárias à aquisição do verdadeiro conhecimento (FREIRE, 1994, pág. 40).

Em síntese, as metodologias ativas de aprendizagem criam a possibilidade de colocar em prática uma pedagogia problematizadora e, por conta disso, estão inegavelmente associadas às lições de Paulo Freire.

Segundo Camargo e Daros (2018):

O grande desafio deste momento histórico é a prática de metodologias que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de alcançar a formação do sujeito criativo, crítico, reflexivo, colaborativo, capaz de trabalhar em grupo e resolver problemas reais. As metodologias ativas de aprendizagem desenvolvem-se nesse contexto, como alternativa necessária a essa finalidade.

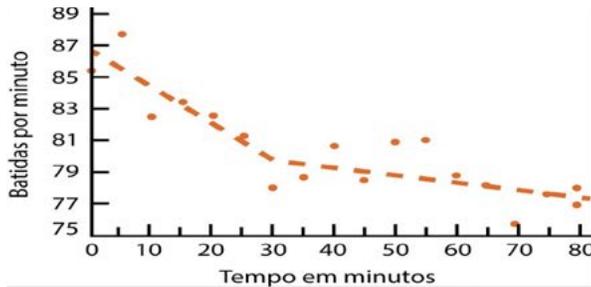
As metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando resolver os desafios da prática social ou profissional em diferentes contextos.

Ao utilizar as metodologias ativas, problematizar a realidade como estratégia de ensino e aprendizagem viabiliza a motivação do discente, pois, diante do problema real, ele examina, reflete, relaciona e passa a atribuir significado às suas descobertas. Nesse sentido, aprender por meio da resolução de problemas de sua área é uma das possibilidades de envolvimento ativo dos alunos durante o processo formativo (CAMARGO; DAROS, 2018, pág. xiii).

Já há um bom tempo pesquisas vêm demonstrando que os alunos se sentem desmotivados com as aulas tradicionais. Camargo e

Daros (2018) citam como exemplo o estudo de Blight, que mostrou que a frequência cardíaca dos alunos cai com o passar do tempo na aula tradicional e quanto maior o tempo de aula, maior a desmotivação, a distração, a sonolência e o devaneio, conforme se pode ver na Figura 1.

Figura 1. Frequência cardíaca dos alunos na aula tradicional.



Fonte: CAMARGO; DAROS (2019)

Por outro lado, o mesmo estudo mostrou, por meio dos batimentos cardíacos, que houve um aumento do interesse e da motivação dos estudantes quando eles participavam mais ativamente da aula por meio de debates e discussões acerca dos conteúdos abordados, conforme demonstra a Figura 2.

Figura 2. Frequência cardíaca dos alunos ao participar da aula.

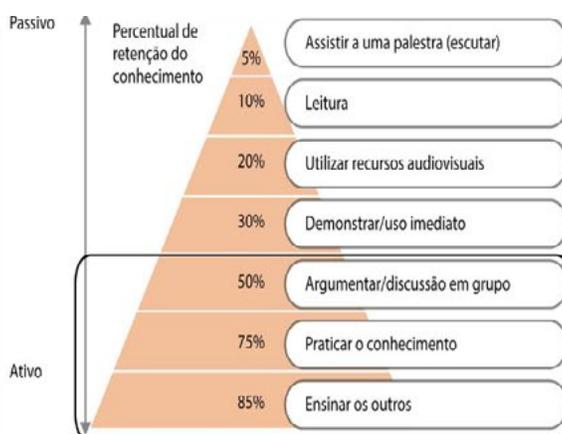


Fonte: CAMARGO; DAROS (2019)

Como se pode ver, as metodologias ativas de aprendizagem tornam as aulas muito mais interessantes para os estudantes, pois eles participam mais ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Camargo e Daros (2018) ainda argumentam que a pirâmide de aprendizagem proposta por Dale (1969) demonstra que o uso das metodologias ativas melhora a capacidade de retenção e assimilação de conteúdos, além de desenvolver competências pessoais e profissionais superiores àquelas desenvolvidas em uma aula tradicional. Conforme pode-se observar na Figura 3.

Figura 3. Pirâmide de aprendizagem de Dale (1969).



Fonte: CAMARGO; DAROS (2019)

No mesmo sentido, Caricati (2016), citando dados do *National Training Laboratories*, instituição que desenvolve programas e serviços na área de aprendizagem e desenvolvimento, diz que as metodologias ativas aumentam significativamente a capacidade de retenção e assimilação dos conteúdos estudados. De acordo com a autora, em uma palestra ou aula de exposição de conteúdos o estudante consegue absorver apenas 5% do que é apresentado, mas com as metodologias ativas esse percentual de absorção pode chegar a até 75%, pois o processo de ensino é mais dinâmico.

Corroborando os resultados das pesquisas citadas, Caldas (2014) publicou uma matéria sobre o resultado de estudos que

os Pesquisadores da Universidade de Washington publicaram na *Proceedings of the National Academy of Sciences*, uma importante revista científica dos Estados Unidos. O estudo consistiu em testes que mediram e compararam o desempenho dos estudantes em aulas com o uso do método tradicional e em aulas onde foram empregadas as metodologias ativas de aprendizagem. Restou demonstrado que as “abordagens de ensino que transformam os alunos em participantes ativos, em vez de apenas ouvintes, reduzem taxas de reprovação e impulsionam notas em cerca de 6%”.

É importante ressaltar que a eficácia das metodologias ativas de aprendizagem vem sendo testada em cursos de Direito brasileiros e os resultados têm sido muito positivos. Melo (2018), por exemplo, relata a experiência positiva com a aplicação de metodologia ativa no curso de Direito da Faculdade Ages, onde foi utilizada a técnica já muito conhecida da aprendizagem baseada em problemas. De acordo com o autor, foi proposto aos alunos um caso fictício, porém, muito comum na região onde eles residem e estudam: o desrespeito às regras de trânsito e a aplicação de multas. O autor relatou que a experiência foi muito positiva e que, através desse exercício de problematização, foi possível dinamizar as aulas e retirar os alunos da postura passiva de meros espectadores. Além disso, narrou que a metodologia utilizada possibilitou que os estudantes interagissem com o problema e buscassem soluções na lei, na doutrina e na jurisprudência.

Outra experiência positiva de utilização de metodologias ativas em curso de Direito também foi relatada por Castro; Silva; Freitas; Almeida (2018). De acordo com os autores, a experiência foi empreendida em uma faculdade de Direito localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, no ano de 2017. Segundo eles, as metodologias ativas utilizadas despertaram maior interesse dos estudantes e contribuíram para aguçar a percepção dos discentes para a íntima relação entre os Direito e os fatos sociais do cotidiano.

Outra experiência com metodologias ativas de aprendizagem foi relatada por Lima; Magalhães (2016), que, após o relato de experiências positivas com metodologias ativas, concluíram que o uso

de metodologias ativas é um recurso didático eficiente para formar discentes mais críticos e reflexivos.

Verifica-se, portanto, que as metodologias ativas, ao contrário do método tradicional de ensino, tornam as aulas mais interessantes para os alunos, já que os coloca no centro do processo de ensino e aprendizagem, o que demanda uma participação mais ativa dos mesmos. E mais, criam um ambiente muito mais propício para a análise crítica e reflexiva dos problemas sociais e para a abordagem interdisciplinar dos temas estudados. Além disso, favorecem a criatividade e a busca de solução de problemas por parte dos alunos, o que permite o desenvolvimento de habilidades e competências que o método tradicional não está plenamente apto a desenvolver.

De acordo com Bittar (2001):

São múltiplos os motivos e razões, que se podem expor, até de modo analítico-comparativo, para provar a insuficiência da metodologia de ensino puramente expositiva, baseada na impositiva e unilateral leitura da lei, em face de uma metodologia dialogada e participativa (experiência, pragmática, dinâmica, dialética, flexível, interativa...), que se adequadamente empregada na área jurídica, poderia surtir fortes e novos resultados no desempenho acadêmico dos alunos (BITTAR, 2001, pág. 88).

Camargo e Daros (2018) acrescentam que:

As metodologias ativas de aprendizagem estão alicerçadas na autonomia, no protagonismo do aluno. Têm como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, com base na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade. Assim, as metodologias ativas de aprendizagem proporcionam:

- desenvolvimento efetivo de competências para a vida profissional e pessoal;
- visão transdisciplinar do conhecimento;
- visão empreendedora;
- o protagonismo do aluno, colocando-o como sujeito da aprendizagem;
- o desenvolvimento de nova postura do professor, agora como facilitador, mediador;
- a geração de ideias e de conhecimento e a reflexão, em vez de memorização e reprodução de conhecimento (CAMARGO; DAROS, 2018, pág. 13).

2.2.1 METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM MAIS INDICADAS PARA O ENSINO JURÍDICO

Diversas são as metodologias ativas que podem ser empregadas no ambiente de ensino-aprendizagem. Camargo; Daros (2018) apresentam 43 metodologias ativas para fomentar o aprendizado ativo.

Contudo, Moran (2018) adverte que cada uma das metodologias ativas tem sua importância, “mas não pode ser superdimensionada como única”; para ele, a variedade e a combinação das técnicas são ingredientes fundamentais para o sucesso do projeto educacional.

Assim, em meio a tantas possibilidades, é necessário analisar e selecionar quais são as metodologias ativas de aprendizagem mais adequadas ao ensino jurídico, a fim de desenvolver as competências e habilidades que são indispensáveis aos profissionais do Direito. Sendo este, portanto, o objetivo desta etapa da pesquisa.

a) A sala de aula invertida

No ensino tradicional, a sala de aula é utilizada pelo professor como espaço para a transmissão de informação aos estudantes, que, após a aula, devem estudar o conteúdo abordado e realizar alguma atividade de avaliação, normalmente exercícios, para mostrar que esse conteúdo foi aprendido.

A estratégia ativa de aprendizagem conhecida como sala de aula invertida altera esse cronograma transferindo para casa as atividades que tradicionalmente são realizadas em sala de aula. Assim, a sala de aula passa a ser utilizada para a aprendizagem ativa, com o emprego de técnicas que vão muito além da mera transmissão de conteúdos por parte do professor e que possibilitam que os estudantes desenvolvam várias outras habilidades e competências, em vez de somente ficar recebendo informações (BACICH; MORAN, 2018).

De acordo com Bergamann; Sams (2018):

Basicamente, o conceito de sala de aula invertida é o seguinte: o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula (BERGMANN; SAMS, 2018, pág. 11).

A sala de aula invertida apresenta-se como uma excelente alternativa para ser trabalhada em conjunto com outras metodologias ativas, pois o estudante pode assistir a aula em casa, por ambiente virtual de aprendizagem, e a sala de aula pode ser utilizada para a realização de uma audiência ou júri simulado, para a realização de debates ou para a proposição de um caso-problema relacionado à matéria que foi estudada em casa, que deverá ser solucionado pelos estudantes, individualmente ou em grupos.

Nesse sentido, Valente (2018):

Na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda previamente, e a aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. O professor trabalha as dificuldades dos alunos, em vez de fazer apresentações sobre o conteúdo da disciplina (EDUCAUSE, 2012). Antes da aula, o professor verifica as questões mais problemáticas, que devem ser trabalhadas em sala

de aula. Durante a aula, ele pode fazer uma breve apresentação do material, intercalada com questões para discussão, visualizações e exercícios de lápis e papel (BACICH; MORAN (org.), 2018, pág. 29).

É interessante observar que a abordagem da sala de aula invertida propicia a utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, o que é muito interessante, já que no mundo atual as tecnologias da informação e comunicação ocupam cada vez mais um papel de destaque, estando presentes em quase todos os momentos de nossa vida. Motivo pelo qual, no contexto atual, é imprescindível a implementação das TICs também no processo de ensino e aprendizagem, conforme já foi dito anteriormente.

De acordo com Bacich; Moran (2018):

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientais de compartilhamento e coautoria (BACICH; MORAN (org.), 2018, pág. 12).

Vale ressaltar que essa técnica tem sido implantada em universidades de grande renome, como a Harvard University e o Massachusetts Institute of Technology (MIT), nas quais algumas disciplinas já utilizam essa abordagem (BACICH; MORAN (org.), 2018).

A implantação da sala de aula invertida não demanda elevados investimentos ou recursos tecnológicos superiores aos que já estão ao alcance da maioria das pessoas. Porém, o sucesso dessa técnica

depende de dois fatores essenciais: a produção de material para o aluno trabalhar on-line e o planejamento das atividades a serem realizadas na sala de aula presencial (BACICH; MORAN (org.), 2018).

Os benefícios dessa abordagem são inúmeros. Entre eles pode-se destacar que:

a) a inversão possibilita que a sala de aula seja utilizada para tarefas mais importantes e motivadoras, que despertam mais interesse nos alunos;

b) a inversão ajuda os estudantes ocupados, pois possibilita que assistam as vídeo-aulas no local e no momento em que puderem ou estiverem mais dispostos;

c) a inversão ajuda os estudantes que possuem dificuldade de aprendizagem, pois eles podem ver o vídeo quantas vezes for preciso;

d) o tempo de estudo na sala de aula é utilizado para o desenvolvimento de competências e habilidades que vão muito além da assimilação e armazenamento de informações transmitidas pelo professor;

e) a inversão aumenta a interação do professor com os estudantes e, também, dos estudantes entre si e;

f) a inversão cria um ambiente propício para a utilização de tecnologias e para o emprego de outras metodologias ativas (BERGMANN; SAMS, 2018, pág. 18/29).

Sendo assim, a inversão da sala de aula mostra-se uma excelente alternativa para a inovação e aperfeiçoamento do ensino jurídico brasileiro, pois a sala de aula pode ser utilizada para a realização de júri ou audiências simuladas, para a elaboração de peças processuais, para a realização de debates ou, ainda, para a análise e busca de solução de problemas reais ou fictícios.

b) Aprendizagem baseada em problemas

Tendo em vista que os profissionais do Direito, na maioria dos casos, atuam em situações problemáticas que envolvem conflitos

de interesses entre pessoas que estão em lados opostos, esta técnica mostra-se perfeitamente adequada ao processo de ensino e aprendizagem do Direito. Portanto, boa parte do trabalho destes profissionais é dedicada à resolução de problemas. Com isso, a técnica da aprendizagem baseada em problemas faz com que os estudantes percebam melhor a aplicação das normas jurídicas à realidade que os rodeia e a importância do Direito como instrumento de pacificação das contendas sociais.

Segundo Neto; Soster (2017):

A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL – Problem Based Learning) consiste em uma metodologia centrada na resolução de problemas, na qual os tópicos de aprendizagem são identificados a partir da apresentação de um problema real ou simulado. O aluno se envolve ativamente na elaboração do problema, identifica-o, reúne recursos e trabalha em equipe para resolvê-lo.

No PBL não existe mais o professor tradicional entregando material em sala de aula, mas atuando como mentor, que possibilita que os alunos sejam participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem. Essa mudança do papel do professor possibilita que os alunos, cada vez mais, utilizem ferramentas e técnicas para articular, refletir e desenvolver seus processos cognitivos (percepção, memória, aprendizagem e consciência) (NETO; SOSTER, 2017, pág. 43).

O uso de problemas como estratégia de ensino e aprendizagem é uma forma de atividade que possui o poder de despertar um maior envolvimento, interesse, criatividade e participação dos estudantes. Esta estratégia acaba criando uma situação desafiadora e reflexiva para os estudantes (CAMARGO; DAROS, 2018).

Apesar de o PBL ser mais indicado para o ensino de graduação, os objetivos acima expostos são igualmente válidos para os programas

de mestrado e doutorado, pois o PBL também se mostra eficaz para a realização de dois objetivos do ensino de pós-graduação, que são a formação de pesquisadores e docentes para o ensino superior. Ele pode contribuir para a formação conceitual e investigativa do futuro pesquisador, além de promover o aprimoramento de habilidades comunicativas e interpessoais. Além disso, no que tange à formação de docentes para a graduação, a experiência como PBL da aos alunos, futuros professores, o conhecimento sobre uma eficiente metodologia de ensino e aprendizagem que pode ser utilizada como alternativa ao método tradicional de ensino (RIBEIRO, 2008).

Castro; Silva; Freitas; Almeida (2018) expõem que:

A utilização do PBL também nos cursos de graduação em Direito, mediante uma aprendizagem ativa e autônoma, tem o condão de incentivar a pesquisa, a investigação, a análise de dados, pensamento crítico e a busca de solução para situações-problema. Além disso, da forma como se propõe, o PBL também contribui para uma formação holística do estudante, já que promove integração social, prestigia o trabalho em equipe, habilidade para se relacionar em situações inesperadas (CASTRO; SILVA; FREITAS; ALMEIDA, 2018, pág. 5).

Em suma, a técnica da aprendizagem por meio de problemas se adequa perfeitamente aos objetivos acadêmico-pedagógicos e profissionais da área do Direito.

c) Estudo de casos, método do caso ou método da jurisprudência

Assim como na aprendizagem baseada em problemas, o estudo de caso também se mostra uma importante ferramenta de ensino e aprendizagem que se adequa com perfeição aos propósitos acadêmico-pedagógicos e profissionais do ensino jurídico. Como já foi dito, o Direito tem, entre outras, a função de pacificar os conflitos

de interesses e cada conflito de interesse submetido à apreciação do Poder Judiciário é um caso a ser pacificado/solucionado.

De acordo com Camargo; Daros (2018):

O estudo de caso é uma estratégia bastante disseminada no mundo acadêmico, devido à amplitude de suas possibilidades pedagógicas. Trabalhar com casos proporciona situações de aprendizagem muito significativas, devido à característica investigativa que possui, permitindo a resolução de problemas reais do campo profissional e da vida pessoal (CAMARGO; DAROS, 2018, pág. 65).

É importante observar que o professor, ao empregar a técnica pedagógica em questão, pode se valer tanto de casos reais como de casos fictícios. Porém, no caso do ensino jurídico, o mais interessante são os casos reais, ou seja, aqueles com os quais os estudantes terão de lidar no contexto da atuação profissional. Sendo assim, o banco de jurisprudências disponível no *site* de todos os tribunais brasileiros, representa uma excelente fonte de pesquisa para o estudo de casos reais.

Nesse sentido, Camargo; Daros (2018) explicam que:

O caso pode ter caráter real ou fictício. Essa estratégia destaca-se pela capacidade de suscitar questões para debate e de ter elementos que permitam a tomada de posição e a definição de soluções diferenciadas. Um bom caso não apresenta uma única resposta, mas possíveis soluções para o mesmo problema (CAMARGO; DAROS, 2018, pág. 65).

Essa técnica também possibilita relacionar o conteúdo teórico com os acontecimentos reais e de grande repercussão na mídia, o que sempre torna a aula muito mais interessante para os alunos.

Segundo Camargo; Daros (2018):

O objetivo dessa estratégia é colocar os estudantes a se confrontarem com realidades concretas que propiciem algum tipo de desafio e que permitam a proposta de soluções ou a expressão de argumento fundamentados (CAMARGO; DAROS, 2018, pág. 66).

A aprendizagem baseada em estudo de casos é uma ferramenta perfeita para auxiliar na pesquisa e estudo da jurisprudência dos tribunais brasileiro, principalmente da jurisprudência do STF. Sabe-se, na comunidade jurídica, que o estudo da jurisprudência, ou seja, do acervo de decisões dos tribunais, é tarefa essencial e indispensável aos profissionais do Direito.

Pode ser citado como exemplo de um caso a ser estudado o rompimento da barragem em Brumadinho¹. O estudo desse caso envolve diversos temas da área jurídica, como a responsabilidade civil e penal, a indenização às pessoas atingidas, a responsabilidade dos profissionais ou empresa encarregados de cuidar e fiscalizar a estrutura e segurança da barragem.

O professor também pode pedir para que os alunos realizem pesquisa jurisprudencial sobre o assunto, ou seja, se há casos anteriores semelhantes que já tenham sido julgados no Judiciário brasileiro. Pode, ainda, solicitar que os estudantes pesquisem se há previsão legal no ordenamento jurídico brasileiro especificamente sobre o assunto. Além disso, privilegiando a interdisciplinaridade, o docente pode suscitar debate acerca das repercussões políticas, econômicas e sociais do caso em estudo.

¹ Rompimento da barragem em Brumadinho: a maior tragédia ambiental do Brasil, provocada pelo rompimento da barragem da empresa Vale no município de Brumadinho, no dia 25.01.2019, às 12:28, provocando a morte de quase 300 pessoas, sendo que algumas ainda estão desaparecidas no meio da lama de rejeito de minérios. A lama cobriu quase 300 hectares de Mata Atlântica e matou cerca de 4 mil animais.

Outros casos que poderiam ser utilizado nesse momento para o estudo de temas jurídicos são a Operação Lava Jato (para estudo de crimes de corrupção ativa e passiva, formação de caixa 2, competência do Supremo Tribunal Federal e do Tribunal Superior Eleitoral para apreciação desses delitos, a questão da possibilidade de prisão a partir de condenação em segunda instância e a questão do foro privilegiado, por exemplo) e, no âmbito do Direito Internacional, temos o caso da Venezuela e a disputa pelo poder entre Nicolás Maduro e Juan Guaidó (para estudo de temas como reconhecimento de Estado e reconhecimento de governo, refúgio, atuação da Organização das Nações Unidas na proteção dos Direitos Humanos e intervenção internacional, entre outros).

O professor tem papel importantíssimo e atuação indispensável para garantir que essa técnica promova o ganho de aprendizagem que se espera; cabe a ele disponibilizar o conteúdo teórico (vídeo ou texto, por exemplo) para ser estudado por meio da inversão da sala de aula, selecionar qual o caso deverá ser estudado e levantar as indagações que os alunos devem responder. Essa atuação do professor é necessária para garantir que a técnica alcance os objetivos pedagógicos almejados.

Pelo exposto, verifica-se que a técnica pedagógica consistente no estudo de casos também se enquadra perfeitamente aos fins do ensino jurídico, podendo ser utilizada em conjunto com outras metodologias ativas, como a sala de aula invertida, a aprendizagem por meio de problemas e o debate, entre outras.

d) Debate

O debate é um método de ensino participativo, que visa estimular uma concorrência entre os alunos por meio da defesa de um determinado ponto de vista (LIMA; MAGALHÃES, 2016).

Debater é uma prática pedagógica fundamental para os estudantes de Direito, pois muitos profissionais da área jurídica participam de audiências, júris e outros eventos profissionais onde há um confronto de ideias e opiniões. Logo, fazer um bom uso da palavra verbal é imprescindível à atuação dos profissionais do Direito.

Sendo assim, o quanto antes os estudantes de Direito puderem começar a se preparar para tais situações, melhor será para eles; e isso pode ser feito pelos professores com a utilização do debate como técnica pedagógica.

De acordo com Lima; Magalhães (2016):

Nesse método, busca-se estimular uma concorrência entre os alunos por meio da defesa de um determinado ponto de vista. O professor, nesse método, ensina por meio de recolhimento de informações, opiniões e atitudes dos alunos, contudo, sem qualquer tipo de coação (LIMA; MAGALHÃES, 2016, pág. 313).

É preciso que o professor planeje essa atividade com muita atenção e que os alunos realmente se dediquem aos estudos, a fim de que o debate seja enriquecedor para todos os estudantes, com a apresentação de argumentos embasados na legislação, na doutrina (livros) e na jurisprudência e não em argumentos sem qualquer fundamento científico.

Conforme ressaltam Camargo; Daros (2018):

Para participar de um debate, os estudantes devem ter o preparo dos argumentos, de maneira lógica e racional, na defesa do posicionamento. Também devem estar abertos aos diversos pontos de vista e, por isso, a estratégia debate inteligente visa garantir a qualidade na defesa e na construção das argumentações dos estudantes (CAMARGO; DAROS, 2018, pág. 50).

Essa técnica, se levada a sério pelos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pode ser um campo fértil para o desenvolvimento de competências e habilidades importantíssimas aos futuros profissionais do Direito.

Além de retirar os estudantes da tradicional passividade no método tradicional, o debate os ajuda a pesquisar sobre o assunto a ser debatido, organizar as informações encontradas, refletir e preparar os argumentos, bem como a exercitar o raciocínio crítico-reflexivo que leve à criação de posicionamentos próprios (CAMARGO; DAROS, 2018).

Camargo; Daros (2018) listam três “competências” que os estudantes podem desenvolver através do debate: “Ser capaz de construir argumentos racionais na defesa do posicionamento. Ser capaz de ter o outro ponto de vista quanto a um tema. Poder desenvolver a capacidade da tomada de decisões de qualidade”.

Além disso, os referidos autores estabelecem uma “sequência didática” para que o Debate atinja os fins pedagógicos esperados: a) Inicialmente, o professor escolhe o tema, o qual pode ter distintos pontos de vista (por exemplo, o uso da energia nuclear pelo país, a legalização do aborto, a liberação da maconha, etc.); b) Os estudantes formam as equipes com quatro alunos, mas devem trabalhar em dupla. O trabalho das duplas está em defender seu posicionamento. Nesta etapa, o professor deve permitir um tempo para consulta de fontes significativas, que podem ser escolhidas pelo professor ou ser previamente trazidas pelos estudantes; c) Cada dupla fará o preparo de sua breve apresentação (10 a 15 minutos). Assim, cada dupla expõe seus posicionamentos a outra equipe. Nas apresentações, o restante dos alunos só escutará, sem expor qualquer opinião e; d) Ao término das apresentações, os estudantes poderão se manifestar e propor outros argumentos, para garantir seu posicionamento (CAMARGO; DAROS, 2018).

Por fim, Camargo; Daros (2018) acrescentam que, ao mediar essa atividade, o professor deve deixar expostas as seguintes regras: a) Seja respeitoso com ou outros, mesmo que esteja em desacordo com seu posicionamento ou ideias; b) Não critique a pessoa, mas o argumento; c) Não receba as críticas como ataque pessoal; d) Escute aos demais, ainda que não concorde com eles; e) Mude a opinião quando os fatos são inequívocos; f) Tente entender ambos os lados e; g) Tente entender as diferenças dos pontos de vista antes do consenso.

e) *Historytelling* ou narrativa de histórias

De acordo com Filho; Gabrich (2016):

O *storytelling*, prática que consiste na narrativa de histórias, representa um modelo voltado à contextualização, fática ou não, de determinada situação em que está inserido um conjunto de informações e saberes a serem distribuídos de modo sistemático. O uso dessa ferramenta promove uma relação direta e dialógica entre teoria e prática, permitindo a integração, participação e envolvimento dos educandos, possibilitando a eles uma formação crítico-reflexiva do exposto. Trata-se de uma engenharia pedagógica aplicável a qualquer contexto de aprendizagem, por meio de métodos, técnicas e recursos voltados a uma abordagem sistemática, em que todos os envolvidos podem (devem) participar e contribuir para construção, repasse e absorção do saber (FILHO; GABRICH, 2016, pág. 282).

De forma bem mais simples, o *historytelling* pode ser definido como a utilização de narrativas como ferramentas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem.

É importante ressaltar que a ciência jurídica está intimamente ligada ao relato de fatos, pois o Direito é uma ciência social que se aplica aos fatos jurídicos *lato sensu*, ou seja, aos fatos sociais que se encontram previstos na lei. Assim, a atuação dos profissionais do Direito sempre está relacionada à ocorrência de algum fato social, fato este que deverá obrigatoriamente ser narrado pelos Advogados na petição inicial, pelos juízes na sentença ou acórdão, pelos promotores de justiça na denúncia, pelos defensores públicos também na petição inicial e pelos delegados no inquérito policial.

Desse modo, é imprescindível que o profissional da área jurídica saiba descrever os fatos de forma adequada, sob pena de comprometer a justiça da decisão aplicada para a solução do caso concreto.

Embora seja algo muito simples, o uso de estórias e narrativas pode ser uma ferramenta muito poderosa e eficiente para o ensino e para a aprendizagem do Direito. Trata-se de um genuíno facilitador da aprendizagem. Há estudos que apontam, inclusive, que contar história é uma técnica altamente eficiente quando se trata de despertar a curiosidade, interesse e atenção dos ouvintes (GOTTSCHALL, 2013).

Na verdade, esse recurso já é muito utilizado nas aulas de Direito Penal e também nos livros de Direito Penal e talvez seja esse um dos principais motivos para que este importante ramo do Direito seja um dos mais queridos pelos estudantes durante o curso jurídico.

O renomado escritor de Direito Penal, Rogério Greco (2018), se utilizou do mencionado recurso ao dispor sobre o princípio da territorialidade e a teoria da ubiquidade - segundo a qual considera-se lugar do crime tanto o lugar da ação ou da omissão, quanto o lugar onde o crime produziu ou deveria produzir o resultado. Segundo ele:

Na situação clássica, suponhamos que alguém, residente na Argentina, enviasse uma carta-bomba tendo como destinatário uma vítima que residisse no Brasil. A carta-bomba chega ao seu destino e, ao abri-la, a vítima detona o seu mecanismo de funcionamento, fazendo-a explodir, causando-lhe a morte. Se adotada no Brasil a teoria da atividade e na Argentina a teoria do resultado, o agente, autor do homicídio ficaria impune. A adoção da teoria da ubiquidade resolve problemas de Direito Penal Internacional (GRECO, 2018, pág. 181).

Como foi dito, no âmbito do Direito Penal, esse recurso já é amplamente utilizado. Assim, a ideia aqui é expandir a sua utilização para os demais ramos do Direito.

Meramente a título de exemplo, na estória dos Três Porquinhos pode-se encontrar um crime de ameaça, uma invasão de domicílio e dois danos patrimoniais. Essa estória poderia ser utilizada para que

os alunos lessem e detectassem o que há nela de relevante para o universo jurídico.

Por fim, Filho; Gabrich (2016) destacam a relevância e benefícios do uso das narrativas no processo de ensino e aprendizagem do Direito:

Aplicar o *storytelling* como recurso didático no ensino jurídico é relevante para o aprendizado dos educandos, para a interação destes com o professor (e com os próprios educandos e a sociedade) e para as experiências de vida de cada um, porquanto permite criar um panorama dinâmico (e não estático), trazendo para a sala de aula os acontecimentos sociais intrínsecos à realidade dos fatos e da teoria jurídica, a fim de formar seres pensantes, com capacidade de contextualização e discernimento crítico-reflexivo (FILHO; GABRICH, 2016, pág. 276).

f) Simulação

A simulação é um método que pode ser utilizado para preparar os estudantes para situações reais comuns no cotidiano dos profissionais do Direito, como audiências, júris e reunião para tentativa de acordo, bem como para situações imprevisíveis (LIMA; MAGALHÃES, 2016).

Assim, se a simulação for de um júri, por exemplo, um aluno poderá atuar como juiz, dois ou mais alunos poderão atuar como advogados de acusação e de defesa, outros poderão atuar como jurados, etc.

Uma sugestão para aplicação dessa técnica seria pesquisar na jurisprudência um caso real sobre o assunto que está sendo estudado naquele momento. Assim, os alunos colocarão em prática o conhecimento teórico adquirido, o que auxiliará na fixação e assimilação do conteúdo, e também verão como o conhecimento teórico é aplicado na prática forense.

g) Seminário

O seminário é uma técnica pedagógica que tem como foco a oralidade. Trata-se de um gênero textual vinculado à exposição de conhecimento técnico ou científicos, sendo muito comum a sua utilização no meio acadêmico e, também, no meio profissional, podendo ser apresentado individualmente ou em grupo (DUARTE, 2019).

Essa técnica tem grande valor para o processo de ensino e aprendizagem do Direito, pois os profissionais da área jurídica fazem uso diariamente da palavra oral durante as audiências e júris, na maioria das vezes, com grande quantidade de pessoas assistindo.

Assim, por meio dos seminários, o discente já tem a oportunidade de treinar para falar em público, bem como para perceber se possui alguma deficiência nesse sentido, podendo procurar ajuda para se expressar melhor.

Vale ressaltar que um dos possíveis campos de trabalho para os estudantes de Direito é exatamente na sala de aula. Logo, participar de seminários pode ajudar os estudantes a se preparar para a atividade docente e conhecer um método de ensino que ele mesmo poderá utilizar com seus futuros alunos.

2.3 TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

É fato incontroverso que as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) estão cada vez mais presentes na vida das pessoas e nas instituições públicas e privadas e vêm provocando impactos nos mais diversos campos da atuação humana, modificando a forma como nos comunicamos, como trabalhamos, como nos divertimos e como nos relacionamos. Desse modo, não foi por acaso que nos últimos anos surgiram expressões já bastante conhecidas como “era digital” e “revolução tecnológica”.

Estas transformações provocadas pelo avanço tecnológico, como não poderia ser diferente, também afetam sensivelmente o sistema educacional como um todo, compelindo que sejam modernizados

os métodos tradicionais de ensino e que sejam revistos os papéis de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. (BERNARDES; ROVER, 2010).

Nesse sentido, Valente (1995) enfatiza que:

Essa mudança implica em uma alteração de postura dos profissionais em geral e, portanto, requer o repensar dos processos educacionais. A educação não pode mais ser baseada na instrução que o professor passa ao aluno, mas na construção do conhecimento pelo aluno e no desenvolvimento de competências como aprender a buscar a informação, compreendê-la e saber utilizá-la na resolução de problemas (VALENTE, 1995, pág. 41).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio Mercado (2016) afirma que:

Os desafios atuais postos aos professores universitários exigem dispor de ambientes que permitam a autoria de conteúdos, a interação, a mediação pedagógica, a produção de conhecimento colaborativo e o desenvolvimento de competências na utilização de Tecnologias da informação e comunicação (TIC) (MERCADO, 2016, pág. 264).

Diante desse panorama, os atores do processo de ensino e aprendizagem precisam rever seus papéis a fim de adequá-los à realidade atual, pois a educação não pode ficar alheia ao que se passa no mundo, pelo contrário, deve estar em consonância com a realidade circundante.

De acordo com Medeiros; Silva (2011):

(...) grande importância é dada aos atores da relação ensino-aprendizagem, isto é, aluno e professor. Esta

relação não pode ser baseada em um sujeito que narra assuntos estáticos e compartimentados e outro que ouve, memoriza e repete, sem reflexão sobre o que é dito e sem significado para a realidade (MEDEIROS; SILVA, 2011, pág. 3).

Assim, os professores têm o desafio de adequar seus métodos de ensino às novas tecnologias, utilizando estas em conjunto com as técnicas tradicionais. Segundo Marques (2010), “o professor deste século não pode mais estar preparado para o aluno do século passado”. Valente (1999, pág. 41) afirma que “o papel do professor deixará de ser o de total entregador da informação para ser o de facilitador, supervisor, consultor do aluno”. Estes, por sua vez, precisam abandonar a postura passiva de meros receptores do conteúdo transmitido pelos professores e assumir uma posição mais ativa na construção do seu próprio conhecimento (BERNARDES; ROVER, 2010).

De acordo com Medeiros; Silva (2011):

(...) professores são facilitadores no processo de ensino-aprendizagem e não possuem a resposta para todas as questões do universo, assim como alunos não são tábulas rasas, são detentores de um conhecimento válido neste processo. Professores e alunos aprendem juntos, de forma qualitativa e não autoritária (MEDEIROS; SILVA, 2011, pág. 2).

Nessa mesma linha de raciocínio, Mercado (1998) afirma que:

As novas tecnologias e o aumento exponencial da informação levam a uma nova organização de trabalho, em que se faz necessário: a imprescindível especialização dos saberes; a colaboração transdisciplinar e interdisciplinar; o fácil acesso à informação e a consideração do conhecimento como um valor precioso, de utilidade na vida econômica.

Diante disso, um novo paradigma está surgindo na educação e o papel do professor, frente às novas tecnologias, será diferente. Com as novas tecnologias pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesse didático-pedagógico, como: intercâmbios de dados científicos e culturais de diversa natureza; produção de texto em língua estrangeira; elaboração de jornais inter-escolas, permitindo desenvolvimento de ambientes de aprendizagem centrados na atividade dos alunos, na importância da interação social e no desenvolvimento de um espírito de colaboração e de autonomia nos alunos.

O professor, neste contexto de mudança, precisa saber orientar os educandos sobre onde colher informação, como tratá-la e como utilizá-la. Esse educador será o encaminhador da autopromoção e o conselheiro da aprendizagem dos alunos, ora estimulando o trabalho individual, ora apoiando o trabalho de grupos reunidos por área de interesses (MERCADO, 1998, pág. 1).

Às instituições de ensino, por sua vez, compete a criação de estruturas físicas e a disponibilização de recursos tecnológicos a professores e alunos. Cabe a elas, também, “promover cursos de aperfeiçoamento e/ou especialização, a fim de colocar os docentes em contato com as novas ferramentas, atualizando-os de maneira permanente” (MARQUES, 2010).

Segundo Mercado (1998):

As instituições educacionais enfrentam o desafio não apenas de incorporar as novas tecnologias como conteúdos do ensino, mas também reconhecer e partir das concepções que as crianças têm sobre estas tecnologias para elaborar, desenvolver e avaliar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de uma disposição reflexiva sobre

os conhecimentos e os usos tecnológicos (MERCADO, 1998, p. 1).

Muitos são os benefícios que podem resultar da utilização das TICs no ambiente de ensino e aprendizagem. De acordo com Almeida; Valente (2012):

As TDIC propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da mediação das tecnologias de informação e comunicação, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaço-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico (ALMEIDA; VALENTE, 2012, pág. 60).

Segundo Mercado (1998):

O objetivo de introduzir novas tecnologias na escola é para fazer coisas novas e pedagogicamente importantes que não se pode realizar de outras maneiras. O aprendiz, utilizando metodologias adequadas, poderá utilizar estas tecnologias na integração de matérias estanques. A escola passa a ser um lugar mais interessante que prepararia o aluno para o seu futuro. A aprendizagem centra-se nas diferenças individuais e na capacitação do aluno para torná-lo um usuário independente da informação, capaz de usar vários tipos de fontes de informação e

meios de comunicação eletrônica (MERCADO, 1998, p. 2).

Embora seja incontroversa a necessidade da implementação de tecnologias na educação, é preciso ter em mente que o uso indiscriminado e ilimitado dessas tecnologias, sem o mínimo de preparo por parte de professores e alunos, pode produzir efeito contrário ao esperado, ou seja, atrapalhar em vez de ajudar. Por isso, a utilização de TICs no processo de ensino e aprendizagem requer um nível mais elevado de comprometimento por parte de todos que nele estão inseridos.

Como bem observou Moran (2018, pág. 12), “A chegada das tecnologias móveis à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios”.

2.3.1 NECESSIDADE DE UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DO DIREITO

Conforme leciona Mercado (1998):

O reconhecimento de uma sociedade cada vez mais tecnológica deve ser acompanhado da conscientização da necessidade de incluir nos currículos escolares as habilidades e competências para lidar com as novas tecnologias. No contexto de uma sociedade do conhecimento, a educação exige uma abordagem diferente em que o componente tecnológico não pode ser ignorado (MERCADO, 1998, p. 1).

Diante do panorama atual, é inegável que praticamente todos os ramos do saber são atingidos pelos avanços tecnológicos, eis que “educação e tecnologia são indissociáveis” (KENSKE, 2007).

Entretanto, a área jurídica tem características peculiares que tornam indispensáveis a utilização da tecnologia, tanto no meio acadêmico quanto profissional.

Num primeiro momento pode até parecer que Direito e Tecnologia sejam áreas que não têm nada em comum entre si, mas a verdade é que elas possuem uma relação muito íntima.

Primeiramente, essa necessidade verifica-se porque, como já foi dito antes, a tecnologia tem preenchido cada vez mais espaços no dia-a-dia das pessoas e isso faz com que as instituições de ensino e professores tenham de adequar seus métodos didático-pedagógicos a essa nova realidade. Há, portanto, uma necessidade urgente de que as instituições de ensino adequem seus métodos pedagógicos à realidade vivenciada pelos estudantes fora do ambiente escolar/acadêmico.

Nesse sentido, Marques (2010), citando Bernades e Rover (2009), esclarece que:

(...) a velocidade com que as TICs se desenvolveram alcançou inclusive os meios educacionais, gerando uma nova onda educacional que passa pela reformulação total da sua base pedagógica, metodológica, tecnológica, científica e institucional, a metodologia mais apropriada é a do *learning doing* (aprender fazendo). E a mais recente aliada dessa revolução educacional ostenta natureza tecnológica: consiste na combinação do ensino à distância (via satélite) com o virtual (via internet) (MARQUES, 2010).

Em segundo lugar, o uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem do Direito se faz necessário porque seus benefícios são muitos e inegáveis. A internet, por exemplo, permitiu ultrapassar fronteiras nunca antes exploradas, possibilitando maior acesso à informação e com extrema celeridade por meio de livros digitais, aulas em modalidade EAD, fóruns de discussão, pesquisa de jurisprudência

nos sites dos tribunais e a pesquisa dos mais variados temas nos sites de busca como o Google.

Em terceiro lugar, também podemos dizer que o uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem do Direito é necessário porque elas ampliam os mecanismos pelos quais o professor pode ensinar e possibilitam outras formas de o aluno estudar e aprender (BRUCH; GOULART, 2015).

Os recursos tecnológicos abrem mais possibilidades de o estudante ter acesso aos conteúdos, eis que estes podem ser vistos a todo instante e não somente durante as aulas ou em momento reservado exclusivamente para o estudo. Conforme explicam Bruch; Goulart (2015):

A “tecnologia pode trazer o ensino ao cotidiano do aluno. Um aluno ambientado com o uso de novas tecnologias tem mais uma ferramenta para estudar e refletir sobre os problemas de aula sem ter que, necessariamente, dedicar um tempo específico para o estudo dito tradicional (BRUCH; GOULART, 2015).

Vale destacar que hoje já são disponibilizados diversos cursos on-line de especialização lato sensu e cursos preparatórios para o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil e para os mais diversos concursos das instituições jurídicas brasileiras (Tribunais, Ministérios Públicos, Defensorias Públicas, etc.).

Em quarto lugar, mas nem por isso menos importante, o uso das TICs se revela necessário no processo de ensino e aprendizagem do Direito porque o campo de atuação dos profissionais da área jurídica tem características específicas que fazem com que a utilização das novas tecnologias seja imprescindível.

Uma dessas peculiaridades é que as TICs se tornaram ferramentas indispensáveis de trabalho em todas as instituições jurídicas brasileiras. Nenhuma instituição jurídica em nosso país funciona sem a utilização de computadores e internet, para dizer o mínimo. Logo,

atualmente, é impossível o exercício de qualquer profissão ligada ao direito sem a utilização de recursos tecnológicos como o computador e a internet.

Todos os profissionais da área jurídica trabalham com a produção de peças processuais (petições, defesas, recursos, decisões, despachos, pareceres, etc.) e todas estes documentos precisam ser produzidos em meio digital. Além disso, a pesquisa jurisprudencial e legislativa e o acompanhamento do andamento dos processos nos sites dos tribunais são atividades fundamentais e cotidianas, sendo que a internet possibilitou o acesso a estes conteúdos com extrema celeridade, sem a necessidade de que os advogados tenham que ir pessoalmente até os órgãos judiciários para colher informações dos processos nos quais estão atuando.

Não se pode esquecer ainda daquelas que, provavelmente, representam as maiores transformações provocadas pela tecnologia no mundo do direito nos últimos anos, que são o processo eletrônico e o teletrabalho. Tais inovações vieram para ficar e tendem a ser aperfeiçoadas e difundidas cada vez mais por todas as instituições jurídicas nacionais.

Em síntese, na estrutura interna das instituições jurídicas do Brasil cresce cada vez mais o uso de ferramentas tecnológicas e a tendência é que esse movimento cresça e seja aperfeiçoado.

Também é necessário frisar que a maioria das carreiras profissionais ligadas ao direito têm como porta de acesso os concursos públicos e que em vários destes concursos realizados pelas instituições jurídicas brasileiras são exigidos extensos conteúdos de informática.

Assim, as TICs também devem ser utilizadas no ensino jurídico porque elas serão ferramentas de trabalho dos futuros profissionais do Direito.

Nesse sentido, Marques (2010) assevera que:

(...) os sistemas informatizados estão difundidos pelos mais diversos órgãos públicos, local de trabalho para os futuros profissionais, seja qual for o labor

escolhido. Outrossim, estes sistemas não estão presentes apenas no Poder Executivo, mas também no Poder Judiciário e com um viés cada vez mais inovador e com caráter de facilitação e dinamismo da atividade judicante (MARQUES, 2010).

Também é importante destacar que o Art. 4º, inciso VIII, da Resolução nº 9/2004/CNE, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Direito, determina que:

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. (Sem grifo no original).

Vale ressaltar, ainda, que já existem cursos de mestrado e de graduação em Direito que estão inserindo no rol de disciplinas uma totalmente voltada para o uso das TICs no Direito. Como exemplo podemos citar o mestrado profissional em direito da FGV-SP, que tem a disciplina “Direito e Tecnologia”, conforme se pode verificar no endereço eletrônico <http://direitosp.fgv.br/mestrado-profissional>, e o curso de direito da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC,

que possui a disciplina “Direito da Informática”, conforme consta no endereço eletrônico <http://ccj.ufsc.br/files/2010/07/Direito-Diurno.pdf>. Ainda a título de exemplo, o Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro criou o curso de pós-graduação lato sensu em Direito Digital.

Nesse sentido, Marques (2010) afirma que:

Estas ferramentas do cotidiano profissional, frequentemente vêm assumindo características intuitivas e, necessitam da preocupação da academia na preparação de seus egressos. A inserção nos currículos de disciplinas como informática jurídica, informática aplicada ao direito, foi uma grande revolução, pois criou uma proximidade entre áreas do conhecimento em princípio consideradas quase antagônicas, mas que se entrelaçam e convergem em alguns pontos nevrálgicos (MARQUES, 2010).

Por fim, cumpre salientar que as TICs reconduzem o material de consulta utilizado no ensino do Direito ao seu devido lugar, minimizando a atividade memorística e ampliando as condições para o debate crítico e a inventividade, pois é comum nos cursos jurídicos que os estudantes se ocupem em memorizar informações e dados que podem ser consultados em tempo real.

Diante dos motivos expostos, percebe-se a importância da Tecnologia, principalmente das Tecnologias da Informação e Comunicação, para o processo de ensino e aprendizagem da ciência jurídica e, por corolário, para os estudantes de Direito.

2.3.2 TECNOLOGIA, METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO HÍBRIDO

A utilização de metodologias ativas de aprendizagem, além de proporcionar os diversos benefícios já vistos anteriormente, favorece a inserção das TICs no ambiente de ensino e aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento e adoção de outras abordagens pedagógicas mais eficientes e mais interessantes para os estudantes e, também, para os professores.

A integração das TICs ao ambiente educacional e seu uso como ferramenta de apoio à utilização das metodologias ativas de aprendizagem são amplamente defendidos e estimulados por diversos estudiosos.

Nesse sentido, Bacich; Moran (2018) asseveram que:

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria (BACICH; MORAN, 2018, pág. 12).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Valente (2018) afirma que:

Os caminhos possíveis são inúmeros. Porém, o caminho que interessa consiste na implantação de metodologias ativas e na criação de ambientes de aprendizagem que promovam a construção de

conhecimento e permitam a integração das TDIC nas atividades curriculares. Para tanto, as instituições têm de ser repensadas e, em particular, as salas de aula (BACICH; MORAN (Org.), **VALENTE** p. 26).

No cenário atual, a utilização das TICs no processo de ensino e aprendizagem tornou-se imprescindível, de modo que um aluno desconectado do campo digital perde importantíssimas oportunidades de se informar, de se comunicar e de publicar suas ideias. As TICs se tornaram, portanto, componentes fundamentais de uma educação plena (BACICH; MORAN, 2018).

Nesse contexto de metodologias ativas e tecnologias destaca-se o Ensino Híbrido, uma abordagem pedagógica que visa exatamente integrar as tecnologias ao cotidiano escolar, buscando alternâncias entre os momentos de ensino presencial e os momentos do ensino online - onde os alunos têm acesso aos conteúdos, realizam atividades e exercícios com o auxílio das TICs (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

O ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias de informação e comunicação. Assim como ocorre com as metodologias ativas de aprendizagem, a estratégia primordial do ensino híbrido consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza. De acordo com essa abordagem, o conteúdo e as instruções sobre um determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material em diferentes situações e ambientes, e a sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projeto, discussões, laboratórios, entre outros, com o apoio do professor e colaborativamente com os colegas (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

Como se pode extrair do trecho acima, no ensino híbrido, o estudante tem acesso ao conteúdo a ser estudado antes de entrar na sala de aula. Isso pode ser feito, por exemplo, por meio de uma aula que

o professor da disciplina disponibilize para ser assistida pelos alunos em algum meio digital, como o ambiente virtual da própria instituição de ensino ou então por e-mail ou rede social. Assim, a sala de aula poderia ser utilizada para a realização de atividades cognitivas mais profundas e interessantes, como a resolução de problemas. Teríamos, neste caso, um exemplo claro da aplicação da tecnologia em conjunto com as metodologias ativas conhecidas como sala de aula invertida e aprendizagem por meio de problemas.

Deve-se observar que todo esse contexto exige uma nova postura dos professores e dos alunos. A responsabilidade da aprendizagem agora passa a ser do estudante, que obrigatoriamente tem de assumir uma postura mais ativa na construção do seu próprio conhecimento. Já o professor, apesar de continuar sendo imprescindível à organização do processo de ensino e aprendizagem, tem a função principal de mediar o conhecimento, de instrutor dos estudantes, conduzindo-os ao saber; ele se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

De acordo com os estudiosos no assunto, o ensino híbrido promove uma série de benefícios, principalmente pelo fato de o estudante ter contato com o material instrucional antes de entrar na sala de aula. São eles: a) o aluno pode trabalhar com o material no seu ritmo e tentar desenvolver o máximo de compreensão possível; b) o estudante é incentivado a ser mais autônomo e a se preparar para a aula, realizando tarefas ou auto avaliações que, geralmente, serão realizadas *on-line*; c) o resultado da autoavaliação serve como uma excelente medidor do nível de preparo/conhecimento do aluno e; d) a sala de aula pode ser utilizada para atividades cognitivas mais elevadas, voltadas ao aprofundamento do tema e ao desenvolvimentos de competências indispensáveis, como o raciocínio crítico e a capacidade de argumentação, por exemplo, bem como para atividades que estimulem as trocas sociais entre os estudantes e entre estes e o professor (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

Conforme observaram Sunaga; Carvalho (2015):

Utilizando as tecnologias, os professores podem potencializar suas aulas com diferentes tarefas e alcançar os alunos de uma forma que a metodologia tradicional, com suas aulas expositivas e o conhecimento centrado no docente, não permita. Eles podem perceber melhor as dificuldades dos alunos por meio das plataformas adaptativas, sendo possível orientá-los individualmente segundo suas necessidades. Além disso, é possível realizar avaliações virtuais com correção automatizada para questões objetivas e economizar o tempo que antes era utilizado para aplicar e corrigir as provas. Dessa forma, o professor não é mais um transmissor do conteúdo, mas um orientador, mediador ou facilitador na construção do conhecimento; é quem auxiliará os alunos a aprender (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 142).

É necessário frisar, contudo, que a utilização de metodologias ativas apoiadas em tecnologia também possui desafios, como, por exemplo, que os estudantes sejam muito mais comprometidos com os estudos e que os professores dediquem-se ao seu constante aperfeiçoamento profissional e à preparação das aulas, escolhendo atividades que realmente possam gerar ganho de aprendizagem para os alunos. Caso contrário, os objetivos educacionais não serão alcançados.

3. TRABALHOS RELACIONADOS

Visando contribuir com as reflexões propostas foram pesquisados alguns experimentos realizados com a utilização de metodologias ativas e tecnologias no processo de ensino e aprendizagem do Direito.

A primeira experiência a ser examinada foi realizada por Castro, Silva, Freitas e Almeida (2018) e exposta no III Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior, evento realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, no ano de 2017, onde os autores do experimento compartilham os procedimentos e os ótimos resultados obtidos com a utilização da sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas e o *historytelling*, junto aos alunos do curso de Direito (CASTRO; SILVA; FREITAS; ALMEIDA, 2018).

De acordo com os autores, o método da sala de aula invertida foi aplicado na disciplina de Direito Financeiro, com os alunos do 10º período. No início do semestre, foi enviado aos discentes o conteúdo programático que seria abordado em cada aula e, juntamente, foi enviado respectivo material didático (e-book) para leitura prévia (CASTRO; SILVA; FREITAS; ALMEIDA, 2018).

Relataram que para cada aula, foram designados estudantes responsáveis, duplas ou trios, para fazerem uma breve exposição sobre o tema e, em seguida, foi realizado um debate, conduzido pelos próprios discentes, sob orientação da professora (CASTRO; SILVA; FREITAS; ALMEIDA, 2018).

Em razão da importância da tecnologia no mundo atual, onde praticamente todos os alunos fazem uso das redes sociais (*instagram, facebook, twitter, WhatsApp*) e muitos possuem canais no *youtube*, os autores relataram que a entrega do trabalho bimestral foi diferente da tradicional. Ao invés de trabalhos escritos, os alunos fizeram vídeos relacionando notícias atuais ao conteúdo estudado. Os vídeos deveriam ser postados no grupo criado no aplicativo de conversas WhatsApp, criado especificamente para o cumprimento da atividade (CASTRO; SILVA; FREITAS; ALMEIDA, 2018).

De acordo com os autores, as experiências com a inversão da sala de aula e uso das mídias digitais nas avaliações colocou os alunos em evidência no processo de ensino e aprendizagem, contribuiu para maior integração entre os alunos e também para uma participação mais ativa dos mesmos (CASTRO; SILVA; FREITAS; ALMEIDA, 2018).

No que diz respeito aos vídeos, informam que o objetivo foi explorar recursos que fazem parte da rotina dos alunos (CASTRO; SILVA; FREITAS; ALMEIDA, 2018).

Quanto à utilização da metodologia aprendizagem baseada em problemas, os autores relatam que foi utilizada com os alunos do 1º período, na disciplina Introdução à Ciência do Direito, dando continuidade ao conteúdo relativo à íntima dependência entre o Direito e a Sociedade (CASTRO; SILVA; FREITAS; ALMEIDA, 2018).

Cada aluno teve que escolher e levar para a sala de aula uma reportagem publicada na semana. Individualmente, o aluno deveria analisar a reportagem sob a perspectiva jurídica e identificar os institutos jurídicos presentes no caso. Uma vez identificados o aluno deveria direcionar-se à biblioteca e encontrar uma lei aplicável ao caso, com determinação do artigo, e um livro de doutrina que trate do assunto. Todas as informações deveriam ser anotadas e entregues. Na aula subsequente, os alunos puderam apresentar as reportagens escolhidas e o trabalho realizado em forma de debate (CASTRO; SILVA; FREITAS; ALMEIDA, 2018).

Os autores informaram que o PBL, no caso específico dos alunos do 1º período – início do curso, serviu para iniciar, direcionar e motivar a aprendizagem de conceitos, teorias e o desenvolvimento de habilidades e atitudes no contexto de sala de aula (CASTRO; SILVA; FREITAS; ALMEIDA, 2018).

Por último, os autores relataram a experiência com o *storytelling* em uma aula da disciplina de Introdução ao Estudo do Direito, do 1º período de Direito.

Relatam que o conteúdo programático se referia à relação entre Direito e Sociedade, a ação do Direito na Sociedade e o Direito em função da vida social. Antes da aula expositiva, foi proposta a

realização de uma atividade lúdica. A turma foi dividida em grupos, sendo que cada grupo deveria escolher uma estória infantil. Uma vez escolhida, a estória deveria ser analisada sob a perspectiva jurídica de modo a identificar o maior número de institutos jurídicos observáveis no caso escolhido (CASTRO; SILVA; FREITAS; ALMEIDA, 2018).

Na sequência, os grupos deveriam fazer uma apresentação para a turma contando a estória que escolheram utilizando tão somente os institutos jurídicos identificados, omitindo-se os personagens, para que os demais grupos pudessem adivinhar qual estória infantil tratava-se (CASTRO; SILVA; FREITAS; ALMEIDA, 2018).

Um grupo contou a história dos “Três Porquinhos”, onde ocorre, em apertada síntese, um crime de ameaça, uma violação de domicílio e um dano patrimonial (CASTRO; SILVA; FREITAS; ALMEIDA, 2018).

De acordo com os autores, aparentemente, pode-se pensar que a atividade é muito simples e sem qualquer aproveitamento. De fato é simples, no entanto, ela conseguiu atingir os objetivos almejados, sendo eles: (i) aguçar a percepção dos alunos, principalmente, para a íntima relação entre os fatos ocorridos na sociedade e o Direito, (ii) os fatos do cotidiano (mesmo que de forma lúdica) configuram institutos jurídicos e, por fim, (iii) conscientizar o discente sobre a importância de desenvolver uma boa narrativa dos fatos para a boa prática profissional (CASTRO; SILVA; FREITAS; ALMEIDA, 2018).

Os autores destacaram que essa atividade foi muito proveitosa posto que despertou muito interesse e engajamento nos alunos do 1º período, que, inclusive, pediram para que na aula subsequente fosse novamente aplicada uma atividade diferente da aula tradicional (CASTRO; SILVA; FREITAS; ALMEIDA, 2018).

Por fim, os autores relataram que as experiências com as metodologias ativas despertaram o interesse dos alunos, provocaram maior engajamento, promoveram uma real experiência de aprendizagem ativa autônoma e criaram uma oportunidade de desenvolvimento da habilidade de se relacionar e trabalhar em equipe (CASTRO; SILVA; FREITAS; ALMEIDA, 2018).

Outra experiência com metodologias ativas foi realizada por Melo (2018) no curso de Direito da Faculdade Ages, onde foi utilizada a técnica aprendizagem baseada em problemas.

De acordo com o autor, foi proposto aos alunos um caso fictício, porém, muito comum na região onde eles residem e estudam: o desrespeito às regras de trânsito e a aplicação de multas. O autor relatou que a experiência foi muito positiva e que, através desse exercício de problematização, foi possível dinamizar as aulas e retirar os alunos da postura passiva de meros espectadores. Além disso, narrou que a metodologia utilizada possibilitou que os estudantes interagissem com o problema e buscassem soluções na lei, na doutrina e na jurisprudência.

Uma terceira experiência positiva com metodologias ativas de aprendizagem foi relatada por Lima; Magalhães (2016), que testaram sete metodologias ativas (debate, diálogo socrático, método do caso, aprendizagem baseada em problema, role-play, simulação e seminário) e chegaram à conclusão de que “o uso de metodologias ativas é um recurso didático eficiente para formar discentes mais críticos e reflexivos”. Ressaltaram, ainda, que não defendiam o abandono da metodologia tradicional expositiva, mas o uso racional de um conjunto de metodologias, que podem se enquadrar no perfil de cada público (LIMA; MAGALHÃES, 2016).

Orsini; Costa (2014) também relataram positivas experiências pedagógicas por elas realizadas com a utilização da metodologia de estudo de casos, acompanhada de debates, simulações e oficinas em sala de aula, e também fora dela - conjugada a outros tipos de metodologias, tal como o método expositivo que valoriza a interatividade (ORSINI; COSTA, 2014).

As autoras contam que as aulas da disciplina eram semipresenciais, eram realizadas semanalmente duas aulas: uma aula na plataforma virtual, na qual foram disponibilizados os materiais de apoio da disciplina, assim como os roteiros das atividades propostas e uma aula presencial, de uma hora e quarenta minutos (ORSINI; COSTA, 2014).

Cada tema era abordado inicialmente na plataforma virtual, sendo disponibilizado um texto que introduzia o assunto e possibilitava uma aproximação e familiarização do aluno com o mesmo. Na aula presencial seguinte, a temática era abordada pelo professor em uma aula-expositiva e também interativa, uma vez que, por meio de perguntas, vídeos, charges e casos, os alunos eram incentivados a falar, partindo de suas experiências pessoais, sobre a compreensão e dúvidas que tinham a respeito do assunto. As releituras e opiniões apresentadas em sala de aula sobre o “acesso à justiça e as formas de solução de conflitos” foram riquíssimas, uma vez que possibilitaram um espaço para que o estudante refletisse sobre sua atuação profissional futura, questionando o sistema atual de justiça e tratamento de conflitos, e analisando possibilidades de mudança (ORSINI; COSTA, 2014).

Questionados sobre como avaliavam a efetividade (aprendizagem / interesse/ adequação) da aula expositiva em sua formação jurídica, os estudantes consideraram que a aula-expositiva foi importante para a introdução do tema a ser estudado, mas não suficiente para propiciar um ensino completo. Eles ressaltaram que apesar de pensarem que o método de aula-expositiva é mais cansativo, o fato de haver tido o incentivo à participação do aluno na matéria tornou a aula mais dinâmica e interativa, influenciando na avaliação positiva do método (ORSINI; COSTA, 2014).

Após a abordagem teórica e conceitual de determinado assunto, era utilizado o método de aprendizagem por estudo de casos para a vivência prática da teoria estudada. Foram realizados cinco estudos de casos: dois em formato de debate, com as temáticas “Caminhos para o Acesso à justiça” e “Litigante habitual x Litigante eventual”; e três em formato de simulação, com casos referentes à Conciliação Judicial, Mediação Extrajudicial e Justiça Restaurativa. Nos debates, uma situação hipotética era criada e cada grupo deveria representar um papel na discussão: moderador, debatedor A e debatedor B (ORSINI; COSTA, 2014).

Nos relatórios, tanto as simulações quanto os debates foram avaliados de forma extremamente positiva, tendo a metodologia de estudo de casos ampla aceitação pela turma (ORSINI; COSTA, 2014).

No mesmo sentido, Caricati (2016), citando dados do National Training Laboratories, instituição que desenvolve programas e serviços na área de aprendizagem e desenvolvimento, diz que as metodologias ativas aumentam significativamente a capacidade de retenção e assimilação dos conteúdos estudados. De acordo com a autora, em uma palestra ou aula de exposição de conteúdos o estudante consegue absorver apenas 5% do que é apresentado, mas com as metodologias ativas esse percentual de absorção pode chegar a até 75%, pois o processo de ensino é mais dinâmico.

Corroborando os resultados das pesquisas acima, Caldas (2014), publicou uma matéria sobre o resultado de estudos que os Pesquisadores da Universidade de Washington publicaram na Proceedings of the National Academy of Sciences, uma das mais importantes revistas científicas dos Estados Unidos. O estudo consistiu em testes que mediram e compararam a performance dos estudantes em aulas com o uso do método tradicional e em aulas onde foram empregadas as metodologias ativas de aprendizagem. Restou demonstrado que as “abordagens de ensino que transformam os alunos em participantes ativos, em vez de apenas ouvintes, reduzem taxas de reprovação e impulsionam notas em cerca de 6%”.

Verifica-se, portanto, que os trabalhos apresentados nesta seção estão diretamente relacionados com as questões envolvidas na presente pesquisa. Eles deixam claro que a utilização de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem do direito provoca resultados mais do que satisfatórios e que a inserção das TIC nesse processo tende a criar facilidades para os sujeitos que dele fazem parte.

4. METODOLOGIA

A presente pesquisa foi estruturada com o objetivo principal de investigar propostas metodológicas capazes de tornar o processo de ensino e aprendizagem da ciência jurídica mais eficiente e suprir as deficiências que o método tradicional possui.

Ressalte-se, uma vez mais, que não é a intenção desta pesquisa a eliminação do método tradicional de ensino, mas sim a sua utilização em conjunto com as metodologias ativas de aprendizagem.

A pesquisa bibliográfica revelou que, no plano teórico, as Metodologias Ativas de Aprendizagem estão em consonância com os fins acadêmico-pedagógicos do ensino jurídico. Contudo, é na realização de experimentos científicos, com procedimento metodológico ordenado, que serão obtidos dados ainda mais sólidos que possibilitarão a análise e comprovação da eficácia (ou não eficácia) destas metodologias para o ensino jurídico no contexto de um curso de Direito do interior do Estado do Rio de Janeiro.

Assim, neste capítulo é apresentada a proposta metodológica adotada no desenvolvimento desta pesquisa, os detalhes das atividades a serem desenvolvidas e os métodos que serão utilizados para a coleta de dados e a análise dos resultados.

4.1 PROPOSTA METODOLÓGICA

A metodologia é o conjunto de métodos utilizados para desenvolver uma determinada pesquisa, ou ainda o estudo das técnicas e procedimentos que se utiliza para chegar a uma determinada conclusão. Já o método seria cada um dos procedimentos e técnicas do conjunto metodológico (CORREA, 2008).

Segundo Gil (2008), os procedimentos metodológicos são meios para orientar o pesquisador no decorrer de suas ações, de forma ordenada e sequencial, de modo a se obter resultados confiáveis.

A metodologia deste trabalho envolveu o método dedutivo, com análise quanti-qualitativa de informações coletadas em um estudo de caso de caráter exploratório e descritivo, realizado sob a forma de pesquisa-ação.

O método dedutivo é uma modalidade de pensamento lógico, que leva a uma afirmação inicial, baseada em relações lógicas. Trata-se de um processo de análise da informação que utiliza o raciocínio lógico e a dedução para se chegar a uma conclusão sobre determinado assunto (CORRÊA, 2008).

O estudo de caso será utilizado por ser a estratégia mais adequada às pesquisas empíricas empregadas na investigação de um fenômeno contemporâneo, em seu contexto real. Trata-se de uma abordagem metodológica que se tem revelado extremamente útil quando há na pesquisa o objetivo e a necessidade de aprofundar a visão sobre parte específica de uma determinada realidade (GOMES, 2008, pág. 4).

Os detalhes desse estudo de caso estarão esmiuçados no tópico seguinte. Convém adiantar, contudo, que ele consistiu em um experimento onde foram testadas algumas Metodologias Ativas de Aprendizagem junto a estudantes do 2º Período de Direito da Universidade Iguazu Fluminense (UNIG, Campus – V, Itaperuna/RJ), na disciplina Introdução ao Estudo do Direito II, a qual venho lecionando na citada instituição de ensino desde 2012.

A pesquisa possui natureza quanti-qualitativa, pois a coleta de dados, destinada à verificação da satisfação dos estudantes acerca das Metodologias Ativas de Aprendizagem que foram utilizadas no estudo de caso, foi realizada principalmente por meio de questionário, cujas perguntas foram organizadas de forma que as respostas permitissem a quantificação numérica da satisfação dos alunos com as metodologias ativas de aprendizagem.

Além disso, o referido questionário, que foi minuciosamente analisado no Capítulo 6, juntamente com as respostas dos alunos, possui uma questão aberta, na qual os estudantes puderam registrar suas impressões pessoais, críticas, elogios e sugestões de melhorias.

Acrescente-se, contudo, que embora o questionário seja a principal ferramenta de coleta de dados do presente estudo de caso, ele não foi a única, eis que a verificação do nível de satisfação dos estudantes com as metodologias ativas de aprendizagem também foi feita por meio da observação do pesquisador, por meio de diálogos diretos e informais com os estudantes participantes do experimento e pela análise de documentos.

É necessário ressaltar a importância da etapa de coleta de dados para a pesquisa em estudo de caso. Esta etapa requer alguns cuidados por parte do pesquisador, sob pena de comprometer os resultados da pesquisa (YIN, 2001). Ainda de acordo com este autor, uma adequada coleta de dados em estudo de caso demanda que o pesquisador: a) seja capaz de fazer boas perguntas e interpretar respostas; b) seja um bom ouvinte; c) não seja enganado por suas próprias convicções, ideologias e preconceitos; d) deve ser capaz de se adaptar às situações inesperadas; e) deve ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas, para que possa identificar as informações e eventos mais relevantes que devem ser buscados; f) deve ser imparcial, não se deixando levar por noções preconcebidas e; g) deve ser sensível e estar atento às provas contraditórias (YIN 2001, pág. 81).

Para Silveira; Córdova (2009), “A pesquisa quantitativa, que tem suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana” (GERHARDT; SILVEIRA, Org., 2009).

A presente pesquisa tem caráter exploratório porque baseia-se em um estudo de caso que permitiu examinar bem de perto a utilização de algumas metodologias ativas de aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem da ciência jurídica. O estudo de caso de natureza exploratória proporcionou maior proximidade e familiaridade com a situação investigada e possibilitou a coleta de dados confiáveis, que atribuíram mais peso e relevância aos resultados e conclusões extraídos da pesquisa (FIGUEIREDO, 2007).

Esta pesquisa também tem natureza descritiva porque um de seus objetivos foi exatamente a descrição das características do

fenômeno que foi pesquisado, ou seja, a descrição das experiências que foram vivenciadas durante o estudo de caso e dos resultados dele extraídos do questionário, do diálogo com os alunos e da observação do comportamento dos mesmos durante o experimento (GIL, 2008).

Por fim, a presente pesquisa também assumiu o caráter de pesquisa-ação porque nela ocorre ocorreu o envolvimento/participação do pesquisador junto com os pesquisados, mas o pesquisador não está sendo pesquisado; porque supõe uma forma de ação planejada de caráter educacional; o pesquisador é quem se apropria mais intensamente dos dados; porque o pesquisador tem uma ação destinada a resolver o problema objeto da pesquisa e; porque todos os envolvidos no estudo de caso sabem que estão participando de uma pesquisa científica (FELCHER; FERREIRA; FOLMER, 2017).

5. ESTUDO DE CASO

O estudo de caso foi realizado com a finalidade de analisar a eficácia de algumas metodologias ativas de aprendizagem, com o auxílio de tecnologias, no ensino do Direito.

O experimento foi realizado no segundo semestre de 2019, com a turma DRM 201, composta por 58 estudantes do 2º Período do Curso de Direito da Universidade Iguazu Fluminense (UNIG / Campus V - Itaperuna/RJ), na disciplina de Introdução ao Estudo do Direito II (IED II), a qual venho lecionando na referida instituição de ensino superior desde o ano de 2013.

A escolha da referida turma e disciplina ocorreu em razão da variedade de casos e problemas que nela podem ser abordados, já que a disciplina Introdução ao Estudo do Direito se relaciona com todas as demais disciplinas jurídicas do curso de Direito. Além disso, o fato de a disciplina guardar relação direta com todas as outras que fazem parte do curso permite deduzir, por raciocínio lógico, que os resultados do presente estudo de caso também se repetiriam, via de regra, nas demais disciplinas.

Também interferiu na escolha dessa disciplina o fato de ela pertencer ao grupo das que são cursadas no primeiro ano do curso de Direito. Assim, foi possível que os alunos tivessem contato com as metodologias ativas de aprendizagem desde o início da faculdade, que tem duração mínima de 5 (cinco) anos.

As metodologias ativas de aprendizagem escolhidas para o experimento foram a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas, o estudo de casos e o debate, pois estas metodologias possibilitam que os estudantes desenvolvam habilidades indispensáveis aos profissionais da área jurídica, como a análise de problemas decorrentes de interesses conflitantes, a pesquisa jurisprudencial e a argumentação verbal veemente, apesar de ponderada. Nas duas seções seguintes serão detalhadas as formas como estas metodologias ativas de aprendizagem selecionadas para o estudo de caso foram utilizadas no experimento.

Cumprе ressaltar que a metodologia ativa de aprendizagem conhecida como Simulação, que poderia ser utilizada no estudo de caso para a realização de audiências e júris simulados, ficou de fora do experimento com a turma do 2º período de Direito porque estes assuntos (audiências e júri) só serão por eles estudados a partir do 5º período. Logo, as Simulações de audiências e júris deverão ser realizadas em períodos futuros, nas disciplinas de Processo Civil e Processo Penal, quando os estudantes já estiverem de posse dos conhecimentos mínimos necessários para extrair o máximo proveito da citada metodologia ativa de aprendizagem.

Também é válido destacar que poucos dias antes de iniciar o estudo de caso, o coordenador pedagógico do curso de Direito da Universidade Iguauçu Fluminense (UNIG) reuniu-se com o corpo docente para um breve curso sobre as metodologias ativas de aprendizagem, sua importância e benefícios, deixando clara a orientação da coordenação do curso de Direito da UNIG para que tais metodologias sejam implementadas por seus professores no processo de ensino-aprendizagem. No mesmo sentido, a referida instituição de ensino também criou, no ano de 2019, o Ambiente Virtual de Aprendizagem, destinado à inclusão, pelos professores de cada disciplina, de ativos digitais que possam auxiliar os alunos em seus estudos.

Por fim, também é necessário esclarecer que os estudantes do 2º período de Direito da UNIG foram devidamente informados sobre todos os detalhes do presente estudo de caso: a) que se tratava de um experimento relacionado a esta pesquisa de mestrado; b) que o experimento visava testar a eficácia das metodologias ativas de aprendizagem no contexto de um Curso de Direito do interior do Estado do Estado do Janeiro; c) também foram informados sobre o que são as metodologias ativas de aprendizagem, quais seriam utilizadas no experimento e os porquês, seus benefícios em relação ao método tradicional e como elas seriam empregadas, e; d) que, inicialmente, este experimento fazia parte apenas da presente pesquisa de mestrado, mas que agora também era meta da própria Universidade Iguauçu - UNIG que os professores do curso de Direito começassem a utilizá-las.

Após esmiuçar os detalhes do estudo de caso, foi perceptível que alguns estudantes ainda tinham dúvidas e sentiam-se desmotivados ou resistentes com a proposta, principalmente em relação à sala de aula invertida, algo que já era de se esperar por parte de quem estudara a vida toda com base no método tradicional de ensino.

Diante disso, foi explicado novamente os pontos mal compreendidos e, visando motivá-los, mostrei os grandes benefícios que as metodologias ativas de aprendizagem que seriam utilizadas poderiam gerar na aprendizagem deles.

Também mostrei que eles só tinham a ganhar com o experimento, principalmente aqueles que objetivavam lecionar no futuro, pois já estariam aprendendo novos métodos de ensino-aprendizagem que poderiam vir a utilizar em suas aulas. No fim, todos concordaram em participar do estudo de caso.

Além disso, houve muito interesse dos alunos sobre como é o mestrado, sua finalidade, duração, como ingressar no curso e suas diferenças com a pós-graduação *lato sensu* e com o doutorado. Ao que esclareci tudo o quanto estava ao meu alcance.

Por tudo isso, este contato, por si só, já foi muito instrutivo e produtivo para a vida acadêmica e profissional dos estudantes em questão, que, diga-se de passagem, superaram em muito as minhas expectativas e participaram com muito empenho das atividades com as metodologias ativas de aprendizagem e, por esta razão, contribuíram de modo significativo para a realização/conclusão da presente pesquisa.

5.1 O ESTUDO DE CASO E A EXPERIÊNCIA COM AS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM SALA DE AULA INVERTIDA, APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS, ESTUDO DE CASO E DEBATE, COM O TEMA NEGÓCIOS JURÍDICOS.

Para o experimento com estas metodologias ativas de aprendizagem, foi gravada uma videoaula com duração de 30 minutos

e dividida em dois vídeos sobre o tema Negócios Jurídicos, um vídeo com a duração de 20 minutos e o outro com a duração de 10 minutos.

O tempo de duração das videoaulas segue a orientação de BERGMANN; SAMS (2018, pág. 40) para a criação de vídeos curtos, pois as experiências dos autores com a sala de aula invertida mostraram que os atuais estudantes, por eles chamados de “geração *YouTube*”, preferem que a informação seja transmitida de forma objetiva, sem rodeios, e “em bocados pequenos”. Por isso, a divisão da videoaula em duas.

A escolha do tema Negócios Jurídicos não foi por acaso, deveu-se à sua aplicação prática no cotidiano da maioria das pessoas, inclusive dos próprios estudantes participantes da pesquisa, já que os negócios jurídicos são acordos de vontades celebrados, formal ou informalmente, entre pessoas naturais e jurídicas, sendo exemplos a compra e venda, a doação, a locação, a contratação de serviços, etc. Assim, optou-se por um tema acerca de fenômenos sociais/jurídicos bem presentes no dia a dia da sociedade e, por consequência, no cotidiano dos profissionais do Direito.

No Quadro 1 é apresentada a descrição dos assuntos que foram abordados nas duas videoaulas sobre Negócios Jurídicos.

VIDEOAULA 1	VIDEOAULA 2
Tema: Negócios Jurídicos	Tema: Negócios Jurídicos
<ul style="list-style-type: none">• Conceito• Limites• Princípios• Classificação• Elementos essenciais:• Elementos acidentais:	<ul style="list-style-type: none">• Vícios dos Negócios Jurídicos<ul style="list-style-type: none">a) Erro ou ignorânciab) Doloc) Coaçãod) Lesãoe) Simulaçãof) Fraude contra credoresg) Estado de perigo

As videoaulas foram disponibilizadas aos estudantes uma semana antes da aula presencial, através de um canal no *YouTube*

criado exclusivamente para a realização desta etapa da pesquisa. O link do canal foi enviado aos estudantes via *WhatsApp*, já que a turma possui grupo no referido aplicativo para o trato exclusivo de assuntos relacionados ao curso de Direito. As duas podem ser visualizadas em www.youtube.com/watch?v=C-xADEtIQ6c e www.youtube.com/watch?v=KR1C9JsEiDw.

A aula presencial começou com uma explanação resumida sobre os assuntos abordados na videoaula. Depois os alunos puderam fazer perguntas e tirar dúvidas. Esta fase inicial da aula presencial teve a duração de 20 minutos.

Na sequência, foi realizado o experimento com a aprendizagem baseada em problemas. Foram entregues a cada um dos alunos, por escrito, sete problemas relacionados ao tema abordado nas videoaulas.

A atividade consistia em identificar o tipo de problema e apresentar, por escrito, a solução jurídica para cada caso. Para isso, poderiam consultar a lei, a doutrina e anotações extraídas das videoaulas.

Após responderem por escrito, iniciaram os debates entre os estudantes acerca dos problemas e das soluções encontradas. Foi dada preferência a deixar os alunos a vontade para se manifestarem apenas aqueles que assim desejassem. Foi feita a releitura de cada um dos problemas e, ao final da leitura de cada um deles, era dada a oportunidade de os estudantes comentarem suas respostas, que demandavam, basicamente, a identificação exata do tipo de problema e a identificação do remédio jurídico adequado para sua solução.

Nesse sentido, vale destacar o entendimento de Neto e Soster (2017), acerca do debate como metodologia ativa de aprendizagem:

Muitas são as técnicas que podem ser empregadas para engajar o aluno na aprendizagem – uma simples discussão aberta em sala de aula e a realização de pausas para que os alunos discutam com um colega são bons exemplos de técnicas com efetividade comprovada. (NETO; SOSTER (org.), 2017, pág. 8).

Este momento específico da aula também foi muito importante, pois alguns alunos identificaram erroneamente o tipo de problema e a solução para o mesmo e outros alunos respondiam de forma correta. Assim, diante da divergência, em vez de este professor/pesquisador entregar a resposta pronta para eles, pedia para que todos os alunos revessem os artigos de lei relacionados ao problema em questão para que eles mesmos encontrassem as respostas corretas de acordo com a legislação em vigor aplicada à situação sob análise.

Este experimento com a sala de aula invertida, apoiada em tecnologia, e a aprendizagem baseada em problemas juntamente com o debate representou uma oportunidade de inovar na forma como o processo de ensino-aprendizagem do Direito vem sendo conduzido ao longo do tempo.

Além disso, ao buscar respostas para problemas cotidianos, os estudantes saíram da situação de passividade que o método tradicional os coloca e atuaram de forma ativa na construção do próprio conhecimento.

Outrossim, a atividade fez com que os estudantes obrigatoriamente tivessem de refletir de forma crítica e técnica na busca da identificação e solução jurídica para o problema proposto e, também, os forçou a exercitar a linguagem técnica jurídica e acadêmica tanto na forma escrita como na forma verbal, em função dos debates.

Já o professor, por sua vez, continuou exercendo um papel importantíssimo e imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, não como o transmissor/detentor do conhecimento, mas sim como um mediador, criando oportunidades para a participação ativa dos estudantes na aula, abrindo portas para que atuassem de forma mais autônoma, reflexiva e crítica.

Os problemas submetidos à análise dos estudantes constam no Apêndice D deste trabalho.

Como se pode ver, os problemas acima hora colocam o estudante na posição de juiz do caso, fazendo com que tenha de raciocinar como um, e hora o colocam na posição de advogado do caso, sendo que em alguns casos eles precisa analisar o problema como advogado do autor

e em outros como advogado do réu. Assim, este exercício também foi muito importante por ter possibilitado que os estudantes pudessem analisar os problemas sob perspectivas diferentes.

Após a análise dos problemas e encerrados os debates, passamos a um estudo de caso. Tratava-se de um caso real que foi submetido à apreciação e julgamento pelo o Tribunal de Justiça de Minas Gerais no início do ano de 2015.

O caso versava sobre negócios jurídicos que foram realizados por um indivíduo portador de certa deficiência mental e que, em função dela, era considerado, até 2015, pela legislação brasileira como absolutamente incapaz do ponto de vista jurídico. Contudo, ao final daquele ano, a legislação brasileira foi modificada e os portadores de deficiência mental passaram a ser considerados juridicamente capazes para o exercício de diversos atos, entre eles, os negócios jurídicos.

Assim, o estudo de caso consistiu em analisar a legislação vigente à época em que a decisão foi aplicada, a legislação atual, que revogou aquela vigente à época da decisão proferida pelos desembargadores do tribunal mineiro e como estes desembargadores deveriam decidir se aquele caso real estivesse sendo apreciado hoje, sob a égide das novas regras jurídicas acerca da capacidade civil de pessoas portadoras de deficiência mental.

A jurisprudência utilizada no experimento com a metodologia ativa de aprendizagem Estudo de Caso, bem como os dispositivos legais aplicáveis ao caso analisado constam no Apêndice E do presente trabalho.

Como se pode constatar, esta metodologia coloca os estudantes diante de casos reais apreciados pelos membros do Poder Judiciário. É notável o quanto os estudantes ficam muito mais motivados com este tipo de atividade durante a aula presencial. Além de todos os benefícios já expostos, esta metodologia também possibilitou que os estudantes vissem como os conhecimentos jurídicos teóricos que eles estão adquirindo se aplicam na prática profissional.

Ao final desta aula, alguns alunos vieram, espontaneamente, externar o quanto ficaram motivados e satisfeitos com as metodologias

ativas empregadas e pediram para que mais aulas fossem conduzidas neste formato.

5.2 O ESTUDO DE CASO E A EXPERIÊNCIA COM AS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM SALA DE AULA INVERTIDA, APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS E DEBATE, COM O TEMA ATOS ILÍCITOS.

Para o experimento com a metodologia ativa de aprendizagem Sala de Aula Invertida foi minuciosamente selecionada uma aula do canal TV Justiça, do YouTube, com o professor André Barros, autor de seis livros na área do Direito Civil.

O canal TV Justiça, como o nome já indica, publica vasto conteúdo sobre o mundo jurídico, como aulas específicas para o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil e para provas de concursos variados, entrevistas com profissionais de diversas áreas ligas ao Direito, inclusive com Ministros do STF, membros do Ministério Público, Advogados e Delegados, entre outros, e possui vários programas como a Rádio Justiça e o Saber Direito. O canal tem mais de 10 mil vídeos publicados e seus conteúdos podem ser de grandes aliados dos estudantes e profissionais da área jurídica.

As videoaulas utilizadas possuem boa qualidade de áudio e vídeo e o conteúdo está atualizado de acordo com a legislação e doutrinas mais atuais. Além disso, estão divididas em 3 blocos a saber: 1º Bloco) Tema do Dia: exposição verbal do tema pelo professor; 2º Bloco) Pergunte ao Professor: são respondidas 5 perguntas enviadas por estudantes de Direito e; 3º Bloco) X da Questão: são analisadas 2 questões que já foram cobradas em exames passados da Ordem dos Advogados do Brasil.

Vale ressaltar que cada um dos vídeos possui exatamente a duração de 10 minutos sugerida por BERGMANN; SAMS (2018, pág. 40).

Também é importante mencionar que a opção por uma aula ministrada por outro professor e já disponível na plataforma *Youtube* está em consonância com os objetivos da aprendizagem ativa, eis que possibilitou a otimização do tempo, já que o professor pode se dedicar à preparação da aula presencial mais cuidado e atenção aos detalhes e às demandas reais da sala de aula. Além disso, também permitiu que o professor atuasse, de fato, como um mediador do saber, apontando caminhos para que os estudantes construam o seu conhecimento. Por outro lado, também se revelou uma forma muito útil de integração das TICs no ensino de uma forma colaborativa e, no mesmo sentido, está em consonância com as orientações de Bacich, Neto e Trevisani (2015) para que sejam utilizados os mais variados tipos de materiais para estudantes que, devido ao momento atual, estão inseridos em uma cultura digital.

Os links das videoaulas no YouTube foram encaminhados aos alunos via WatssApp, em grupo criado pelos alunos exclusivamente para o trato de assuntos relacionados ao curso de Direito.

Segue abaixo os links para as videoaulas supracitadas.

LINK DA VIDEOAULA	NOME DA VÍDEOAULA
https://youtu.be/Lg9ZKvQzFdE	Ato Ilício e a Culpa - 01
https://youtu.be/Lb3UsY7K7Ew	Ato Ilício e a Culpa - 02
https://youtu.be/vLqtSl7FQSo	Ato Ilício e a Culpa - 03
https://youtu.be/JLyai79rLxk	Ato Ilício e a Culpa - 04
https://youtu.be/59YbCu50EgY	Ato Ilício e a Culpa - 05
https://youtu.be/qi1ruHQN5jE	Ato Ilício e a Culpa - 06

O tema Atos Ilícitos foi escolhido para esta segunda experiência dentro do estudo de caso em razão da sua importância para o Direito e, também, em razão do grande número de situações cotidianas que ele engloba, o que propicia a utilização das metodologias ativas em

questão. Além disso, este tema também é de suma importância para os estudantes de Direito porque ele permeia todos os ramos do Direito.

No Quadro 2 consta a descrição dos assuntos que foram abordados nas videoaulas.

Tema: Atos Ilícitos
<ul style="list-style-type: none">• Conceito• Espécies<ul style="list-style-type: none">a) Ilícito civilb) Ilícito Penalc) Ilícito Administrativo• Elementos<ul style="list-style-type: none">a) Conduta humanab) Danoc) Nexó de causalidaded) Culpa• Classificação do elemento culpa<ul style="list-style-type: none">• Responsabilidade civil• Excludentes da ilicitude

A aula presencial ocorreu uma semana após a disponibilização dos vídeos e começou com uma explanação resumida sobre os assuntos abordados nas videoaulas. Posteriormente, os alunos puderam fazer perguntas e tirar dúvidas. Essa etapa inicial durou cerca de 40 minutos, 10 minutos além do esperado. Restaram, portanto, 1h20min para a experiência com as metodologias ativas Aprendizagem Baseada em Problemas e Debate.

É necessário observar que nesta parte inicial da aula presencial foi feito o uso do método tradicional de ensino e que, conforme já foi devidamente mencionado em momento anterior deste trabalho, o objetivo aqui não é a eliminação do método tradicional (até porque isso seria impossível), mas sim a sua utilização em conjunto com as metodologias ativas de aprendizagem.

Repetindo o modelo utilizado na aula anterior, conforme relatado na seção acima, os problemas jurídicos foram entregues aos alunos por escrito. Cada um dos problemas analisados colocavam o estudante ora como o advogado de uma das partes envolvidas ou como juiz do caso.

Após responderem às questões-problema por escrito, foi realizada a leitura de cada uma delas e passada a palavra aos estudantes para que expusessem a solução jurídica encontrada para cada problema. A princípio, o estudante precisava identificar o problema corretamente, pois, do contrário, a solução jurídica apresentada certamente estaria errada, já que cada tipo de problema pode demandar uma solução jurídica diferente, com a aplicação de dispositivos legais também diferentes.

Este momento específico da aula também foi muito importante, pois alguns alunos identificaram erroneamente o tipo de problema e a solução para o mesmo e outros alunos respondiam de forma correta e foram nesses momentos que surgiram os debates.

Assim, diante da divergência, foi solicitado que os alunos fundamentassem suas respostas e era dada a oportunidade para que outros alunos, se quisessem, também pudessem se manifestar. Após, sem dar a resposta pronta aos alunos, era solicitado que todos eles revessem com atenção os artigos de lei relacionados ao problema em questão para que eles mesmos encontrassem as respostas corretas de acordo com a legislação em vigor aplicada à situação-problema sob análise.

Mais uma vez, este experimento com a sala de aula invertida, apoiada em tecnologia, e a aprendizagem baseada em problemas, juntamente com o debate, representou uma oportunidade de inovar na forma como o processo de ensino-aprendizagem do Direito vem sendo conduzido ao longo do tempo.

Ao buscar respostas para problemas cotidianos, os estudantes saíram da situação de passividade que o método tradicional os coloca e atuaram de forma ativa na construção do próprio conhecimento.

Outrossim, a atividade fez com que os estudantes obrigatoriamente tivessem de refletir de forma crítica e técnica na busca da identificação e solução jurídica para os problemas propostos, e também os forçou a exercitar a linguagem técnica jurídica e acadêmica tanto na forma escrita como na forma verbal, em função dos debates.

É também necessário ressaltar a importância dos debates nessa experiência, já que possibilita que os estudantes treinem habilidades que realmente precisam desenvolver para a prática profissional, como a articulação de ideias, a formação de um ponto de vista através de um raciocínio crítico-reflexivo e a sua transmissão verbal de forma clara e civilizada.

Já o professor, por sua vez, continuou exercendo um papel importantíssimo e imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, não como o transmissor/detentor do conhecimento, mas sim como um mediador, criando oportunidades para a participação ativa dos estudantes na aula, abrindo portas para que atuassem de forma mais autônoma, reflexiva e crítica.

Os problemas submetidos à análise dos estudantes constam no Apêndice F deste trabalho.

Um outro benefício da utilização dessas metodologias ativas é que muitos dos estudantes que participaram do experimento podem ser professores no futuro. Dessa forma, já estariam também adquirindo novas habilidades para o exercício do magistério.

Ao final da aula, os alunos foram informados que seria encaminhado para o e-mail da turma o questionário com 12 perguntas que visavam verificar o resultado das experiências com as metodologias ativas de aprendizagem.

Mais uma vez, foi ressaltada a importância de que eles fossem totalmente verdadeiros em suas respostas, pois se tratava de parte de uma pesquisa de mestrado em que este pesquisador buscava verificar a eficácia das metodologias ativas de aprendizagem no ensino jurídico e que, do ponto de vista da pesquisa, até mesmo um resultado negativo tem o seu valor, já que seria uma indicação daquilo que não deveria ser feito, por não funcionar.

Além disso, os estudantes foram informados que o questionário não permitia identificar quem era o autor das respostas, mas tão somente a quantidade de alunos que responderam. Tais considerações foram feitas para que os estudantes se sentissem bem à vontade para que pudessem responder o questionário de forma verdadeira e imparcial. Mesmo porque, as respostas ao referido questionário foram a principal base de dados para a análise dos resultados do estudo de caso.

5.3 DA COLETA DE DADOS

Ao final do o experimento coma as metodologias ativas de aprendizagem, foi disponibilizado aos alunos, no *e-mail* e no grupo de *WatssApp* da turma, um questionário misto contendo 11 perguntas fechadas e uma aberta, preparado no aplicativo de administração de pesquisas Google Forms, com o objetivo de coletar dados que permitissem a análise qualitativa e quantitativa da opinião dos alunos acerca das experiências vivenciadas com as metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem do Direito.

A fim de facilitar o máximo possível a análise, a exibição e a visualização dos resultados, o questionário foi composto, em maior parte, de perguntas fechadas, que permitirão a apresentação das respostas na forma de gráficos e números percentuais.

Contudo, com o objetivo de coletar o máximo possível de informações, foi inserida no questionário uma questão aberta, na qual os alunos puderam registrar suas impressões pessoais, críticas, elogios e sugestões de melhorias.

Deve-se ressaltar, contudo, que o questionário não foi o único mecanismo para a coleta de dados, pois a observação e o diálogo direto com os estudantes também foram importantes ferramentas para a obtenção de informações que pudessem demonstrar os resultados do estudo de caso com as metodologias ativas de aprendizagem.

Apesar disso, o questionário apresentou-se como a melhor alternativa nesta pesquisa porque os estudantes participantes do experimento não precisavam se identificar para respondê-lo. Este é um detalhe importante e assim foi feito propositalmente, visando minimizar a influência do professor/mestrando sob os estudantes, a fim de que pudessem responder da forma mais verdadeira possível, sem qualquer receio de que a resposta pudesse desagradar.

Além disso, os estudantes participantes foram muito bem alertados para o fato de que as respostas acerca do estudo de caso precisavam ser verdadeiras, ainda que negativas, para não prejudicar os resultados da pesquisa.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados da realização do estudo de caso. Conforme já foi mencionado, a coleta dos dados que embasam o resultado do experimento ocorreu através de um questionário respondido pelos alunos que participaram do estudo de caso e, também, por meio da observação e do diálogo direto com os estudantes.

6.1 DADOS DO QUESTIONÁRIO

Para entender quem foram os sujeitos da pesquisa e sua percepção acerca de sua interação com a ferramenta desenvolvida para o presente trabalho, optou-se pela utilização de um questionário em formato digital. Esta escolha justifica-se pela necessidade de responder aos questionamentos de forma clara e objetiva. Entretanto, no formulário também constou uma pergunta aberta onde os estudantes envolvidos puderam relatar suas impressões, críticas, elogios e sugestões de melhorias.

O formulário, que consta no Apêndice B deste trabalho, foi desenvolvido utilizando a ferramenta Google Forms e foi enviado aos estudantes por e-mail e pelo WhatsApp, ambos criados pela turma para o trato exclusivo de assuntos relacionados ao curso de Direito.

A utilização do questionário em formato digital em vez de impresso, justifica-se pela rapidez e praticidade da aplicação, coleta e organização de resultados e pelo próprio objetivo da pesquisa de incluir ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem, bem como pelo caráter de impessoalidade decorrente da proposital não identificação dos estudantes responsáveis pelas respostas, para que se sentissem mais à vontade para expor suas opiniões acerca da experiência com as metodologias ativas de aprendizagem.

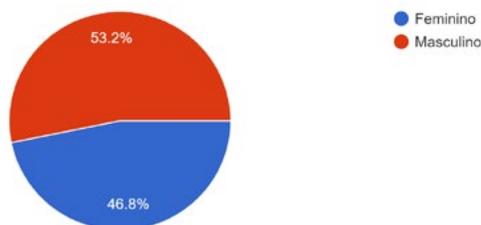
Analisando os dados coletados pode-se verificar que, de um total de 56 alunos que faziam parte da turma matutina do 2º período do

curso de Direito da UNIG/Itaperuna no segundo semestre de 2019.2, 47 alunos (85%) responderam às perguntas do questionário.

As duas primeiras perguntas visavam apenas proporcionar informações sobre os sujeitos participantes da pesquisa e tratavam, respectivamente, do gênero e da faixa etária dos estudantes (Figuras 1 e 2).

Figura 4 – Pergunta nº 1: Qual é o seu gênero?

Qual é o seu gênero?
47 responses

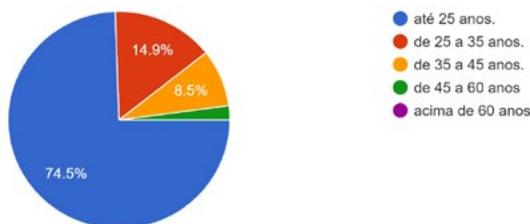


Fonte: o autor

A Figura 4 mostra que, dos 47 estudantes que responderam o questionário, 25 (53,2%) são do sexo masculino e 22 (46,8%) são do sexo feminino.

Figura 5 – Pergunta nº 2: Qual é a sua faixa etária?

Qual é a sua faixa etária?
47 responses



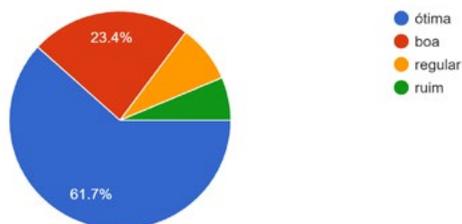
Fonte: o autor

Já a Figura 5 mostra que 35 alunos (74,5%) possuíam idade igual ou inferior a 25 anos, 7 alunos (14,9%) possuíam idade entre 25 e 35 anos, 4 alunos (8,5%) possuíam idade entre 35 e 45 anos e 1 um aluno (2,1%) possuía idade entre 45 e 60 anos.

A pergunta número 03 foi elaborada com o objetivo de conhecer a opinião dos estudantes sobre a experiência com a metodologia ativa de aprendizagem sala de aula invertida.

Figura 6 – Pergunta nº 3: Como você classifica a experiência com a metodologia ativa de aprendizagem “sala de aula invertida”?

Como você classifica a experiência com a metodologia ativa de aprendizagem "sala de aula invertida"?
47 responses



Fonte: o autor

Como se pode ver, 29 estudantes (61,7%) a classificaram como ótima, 11 estudantes (23,4%) a classificaram como boa, 4 (8,5%) a consideraram regular e 3 (6,4%) a consideraram ruim (Figura 3).

Do ponto de vista da pesquisa, este resultado é muito positivo, pois dele se pode inferir que 85% dos participantes (40 alunos) classificaram o experimento com a sala de aula invertida como ótimo ou bom e apenas 15% (7 alunos) o classificaram como regular ou ruim.

Vale ressaltar que Neto e Soster (2017) consideram a sala de aula invertida uma abordagem sofisticada e de complexa implementação e que esta foi a primeira vez em que o pesquisador fez uso dessa metodologia de ensino com o apoio de Tecnologia da Informação e Comunicação. Sendo certo que há melhorias que precisam ser realizadas como, por exemplo, o investimento em recursos

tecnológicos de melhor qualidade, que tornarão as aulas virtuais mais interessantes para os estudantes.

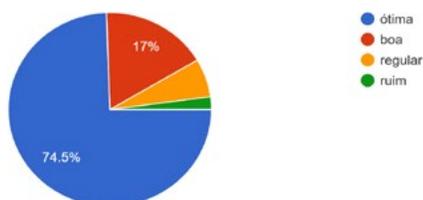
Contudo, o mais importante dessa experiência com a sala de aula invertida foi a verificação real dos muitos efeitos positivos apregoados por Bergman e Sams (2016) e por Neto e Soster (2017), como o melhor aproveitamento do tempo da aula presencial para atividades mais interessantes para os estudantes (como o estudo de casos e problemas reais do cotidiano e o debate), a intensificação da interação aluno-professor e o aumento da interação aluno-aluno; também foi possível notar que os estudantes saíram da tradicional passividade, foram estimulados a exercer um raciocínio crítico-reflexivo acerca dos problemas e casos analisados, além de debaterem sobre eles.

Por outro lado, também foi possível constatar uma outra importantíssima observação feita por Bergman e Sams (2016), a de que a sala de aula invertida não facilita o trabalho do professor, pelo contrário, ela exige muito mais dele, pois requer maior cuidado com a preparação das aulas, a começar pela elaboração e seleção dos vídeos e dos problemas e casos que serão analisados e discutidos na aula presencial. Contudo, este não será um problema para professores comprometidos o magistério.

Com a pergunta número 4, objetivou-se conhecer a opinião dos alunos acerca da experiência com a metodologia ativa aprendizagem baseada em problemas. 35 estudantes (74,5%) classificaram-na como ótima, 8 estudantes (17%) como boa, 3 (6,4%) como regular e apenas 1 estudante a classificou como ruim (Figura 7).

Figura 7 – Pergunta nº 4: Como você classifica a experiência com a metodologia ativa de aprendizagem “aprendizagem baseada em problemas”?

Como você classifica a experiência com a metodologia ativa de aprendizagem “aprendizagem baseada em problemas”?
47 respostas



Fonte: o autor

Os números mostram que 91,5% (43 estudantes) classificaram o experimento com a metodologia ativa aprendizagem baseada em problemas como ótima ou boa e que somente 8,5% (4 dos estudantes) a classificaram como regular ou ruim.

O resultado foi muito positivo e, na prática, o experimento com esta metodologia ativa só fez confirmar as lições de Neto e Soster (2017) de que a aprendizagem baseada em problemas faz com que o estudante se envolva ativamente na elaboração do problema, identifique-o, reúna recursos e trabalhe em equipe para resolvê-lo. Nesse sentido, em consonância com os autores supracitados, importa salientar que foi muito interessante notar que os estudantes se organizaram em grupos na sala de aula de forma espontânea, natural, sem que isso lhes fosse solicitado pelo professor.

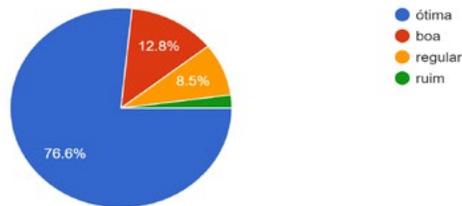
Ainda seguindo as lições de Neto e Soster (2017), a aprendizagem baseada em problemas também permitiu observar uma brusca mudança no papel do professor, que deixou de ser o centro da sala de aula e passou a atuar como um mediador do conhecimento, que possibilita que os alunos sejam participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem. Essa mudança no papel do professor permitiu que os alunos utilizassem ferramentas e técnicas para articular, refletir e desenvolver seus processos cognitivos de percepção, memória, aprendizagem, consciência e análise crítica.

A pergunta nº 5 Acerca da experiência com a metodologia ativa de aprendizagem “estudo de caso”, 36 estudantes (76,6%) a consideraram ótima, 6 (12,8%) a consideraram boa, 4 (8,5%) a consideraram regular e apenas 1 estudante a considerou ruim (Figura 8).

Logo, os números mostram que 89% (42 estudantes) a consideram ótima ou boa e que, portanto, somente 11% (5 estudantes) a consideraram regular ou ruim.

Figura 8 – Pergunta nº 5: Como você classifica a experiência com a metodologia ativa de aprendizagem “estudo de caso”?

Como você classifica a experiência com a metodologia ativa de aprendizagem "estudo de caso"?
47 responses



Fonte: o autor

Esta metodologia de ensino também promoveu os mesmos benefícios provocados pela aprendizagem baseada em problemas. Contudo, seguindo as lições de Camargo e Daros (2018), “trabalhar com casos proporciona situações de aprendizagem muito significativas, devido à característica investigativa que possui”.

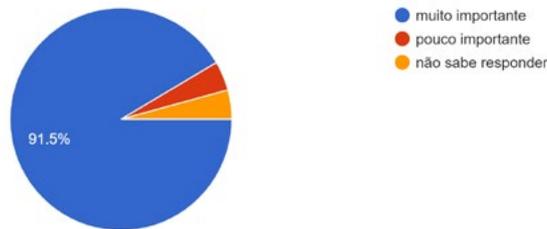
Conforme já foi mencionado em outra oportunidade deste trabalho, o método do caso, assim também chamado, é uma excelente ferramenta pedagógica para o atendimento de um requisito essencial da formação dos acadêmicos de Direito, a pesquisa e análise da jurisprudência dos tribunais e assim o foi feito, já que no estudo de caso foi utilizada uma jurisprudência que tratava da personalidade jurídica das pessoas portadoras de necessidades especiais, tema muito importante e atual, que vem passando por grandes transformações.

Na pergunta nº 6 os estudantes foram arguidos sobre a importância de atividades que envolvam a análise de casos reais e a análise de problemas para os estudantes de Direito, 43 alunos (91,5%) classificaram essa atividade como muito importante, 2 (4,3%) a classificaram como pouco importante e 2 (4,3%) não souberam responder (Figura 9).

Figura 9 – Pergunta nº 6: Como você classifica o grau de importância de atividades como estudo de casos reais e análise de problemas para os estudantes de Direito?

Como você classifica o grau de importância desse de atividades como estudo de casos reais e análise de problemas para os estudantes de Direito?

47 responses



Fonte: o autor

Estes números adequam-se perfeitamente às respostas das perguntas nº 5 e nº 6 e mostram que os estudantes estão conscientes da importância que a análise de problemas e o estudo de casos tem para eles como futuros profissionais da área jurídica. Apesar disso, causa espanto que 2 estudantes tenham classificado estas metodologias como pouco importantes e que outros 2 não soubessem responder se elas eram importantes ou não.

A pergunta nº 7 foi elaborada com o objetivo de verificar a percepção de cada estudante em relação ao seu grau de participação, atenção e interesse, nas aulas em que foram empregadas as metodologias ativas de aprendizagem.

Assim, 34 (72,3%) estudantes disseram que se sentiram mais participativos, atentos e interessados, 7 (14,9%) disseram o oposto e 6

(12,85) disseram que o grau de participação, atenção e interesse foi o mesmo das aulas tradicionais (Figura 10).

Figura 10 – Pergunta nº 7: Como você classifica seu grau de participação, atenção e interesse nas aulas em que foram utilizadas as metodologias ativas?

Como você classifica o seu grau de participação, atenção e interesse na aula em que foram utilizadas as metodologias ativas?

47 responses



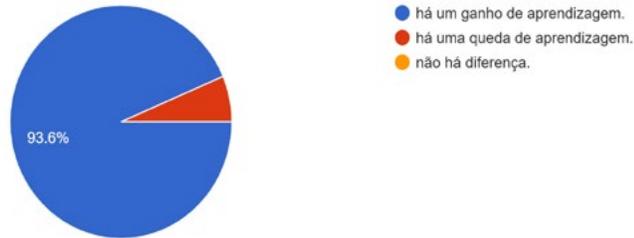
Fonte: o autor

Estes números mostram que a utilização das metodologias ativas promoveu um aumento na participação, atenção e interesse em mais de 70% dos estudantes, corroborando, portanto, os argumentos de autores como VALENTE (2018), BACICH e MORAN (2018) e CAMARGO e DAROS (2018) a respeito dos benefícios proporcionados pelas metodologias ativas. Outrossim, dialogam e confirmam os resultados de outras pesquisas com metodologias ativas, como é o caso do experimento realizado por Castro, Silva, Freitas e Almeida (2018), em uma faculdade de Direito localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, no ano de 2017. Segundo eles, as metodologias ativas utilizadas despertaram maior interesse dos estudantes e contribuíram para aguçar a percepção dos discentes para a íntima relação entre os Direito e os fatos sociais do cotidiano.

A pergunta nº 8 foi formulada com o objetivo de verificar qual era a percepção dos estudantes acerca da influência das metodologias ativas testadas sobre o aprendizado deles. Nesse sentido, dos 47 estudantes que participaram do estudo de caso, 44 (93,6%) responderam que houve um ganho de aprendizagem e apenas 3 (6,4%) estudantes responderam que houve uma queda de aprendizagem.

Figura 11 – Pergunta nº 8: Como você classifica a aprendizagem do conteúdo teórico quando aplicado a casos reais ou fictícios por meio das metodologias ativas de aprendizagem “aprendizagem baseada em problemas” e “estudo de caso”

Como você classifica a aprendizagem do conteúdo teórico quando aplicado a casos reais ou fictícios por meio das metodologias ativas “apre...agem baseada em problemas” e “estudo de caso”?
47 responses

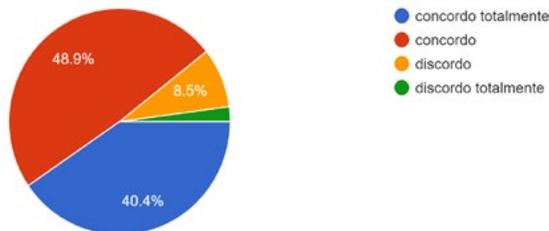


Fonte: o autor

Perguntados se achavam que a utilização de metodologias ativas de aprendizagem havia elevado a motivação dos estudantes para estudar o conteúdo abordado, 23 estudantes (48,9%) responderam que concordavam totalmente com essa afirmativa, 19 (40,4%) responderam que concordavam, 4 (8,5%) responderam que discordavam e apenas 1 (2,1%) disse discordar totalmente (Figura 12).

Figura 12 – Pergunta nº 9: Você acha que essa atividade deixou os estudantes mais motivados a estudar o conteúdo?

Você acha que essa atividade deixou os estudantes mais motivados a estudar o conteúdo?
47 responses



Fonte: o autor

As respostas dos estudantes às perguntas de número 8 e 9 demonstram que a maioria dos estudantes concordou que houve um ganho de aprendizagem e uma elevação na motivação. Tal resultado estabelece uma relação direta com as colocações expostas por Camargo e Daros (2018), quando citam experimentos como o “estudo de Blight como” e a “Pirâmide de Dale”, que mostraram que as metodologias ativas de aprendizagem elevam a motivação e a concentração e melhoram a aprendizagem.

A pergunta de nº 10 (Você gostaria que os professores utilizassem mais esse tipo de recurso durante o curso de Direito?), embora pareça ser muito singela, tem grande importância para este trabalho e foi formulada com a finalidade subliminar de verificar se as respostas estariam em consonância com as respostas apresentadas às perguntas anteriores.

Como se pôde notar até aqui, a ampla maioria dos estudantes participantes da pesquisa, cerca de 42 alunos, respondeu de forma favorável às metodologias ativas de aprendizagem em todas as perguntas anteriores e apenas uma média de 4 estudantes responderam ao questionário de forma contrária à utilização das metodologias ativas.

Sendo assim, considerando que estes estudantes ainda têm 4 anos pela frente, no mínimo, para alcançar o diploma de bacharel em Direito, parece evidente que responderiam de forma muito verdadeira a esta pergunta, já que é de total interesse deles que as aulas sejam o mais agradável possível.

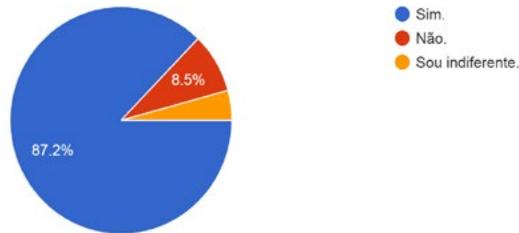
Nesse sentido, 41 alunos (87,2%) responderam que sim, gostariam que os professores das demais disciplinas também utilizassem as metodologias ativas de aprendizagem em suas aulas durante o curso de Direito. 4 alunos (8,5%) responderam que não gostariam que as metodologias ativas de aprendizagem fossem utilizadas e 2 alunos (4,3%) disseram ser indiferentes à utilização das metodologias ativas de aprendizagem (Figura 10).

Dessa forma, os números demonstram que há uma relação de consonância, de harmonia, entre todas as respostas fornecidas pelos estudantes às perguntas do questionário.

Figura 13 – Pergunta nº 10: Você gostaria que os professores utilizassem mais esse tipo de recurso durante o curso de Direito?

Você gostaria que os professores utilizassem mais esse tipo de recurso durante o curso de Direito?

47 responses



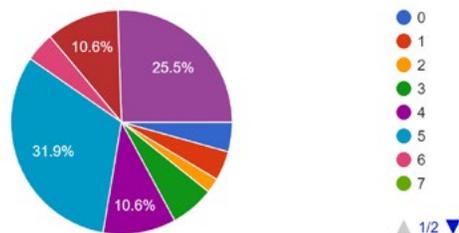
Fonte: o autor

A pergunta de nº 11 (Figura 14) teve a finalidade de verificar a opinião dos estudantes sobre quantas aulas de cada disciplina deveriam ser ministradas com o emprego das metodologias ativas de aprendizagem, considerando que cada disciplina tivesse um total de 10 aulas por período.

Figura 14 – Pergunta nº 11: De um total de 10 aulas, em quantas você acha que deveriam ser utilizadas as metodologias ativas de aprendizagem que nós utilizamos?

De um total de 10 aulas, em quantas você acha que deveriam ser utilizadas as metodologias ativas de aprendizagem que nós utilizamos.

47 responses



Fonte: o autor

Nº DE ESTUDANTES	% DE ESTUDANTES	Nº DE AULAS DESEJADAS DE UM TOTAL DE 10.
2	4,3%	0
2	4,3%	1
1	2,1%	2
3	6,4%	3
5	10,6%	4
15	31,9%	5
2	4,3	6
0	0%	7
5	10,6%	8
0	0%	9
12	25,5%	10

Nota-se que, dos 47 estudantes, 34 consideram que as metodologias ativas de aprendizagem deveriam ser utilizadas entre 5 e 10 aulas de um total de 10 aulas. Também é possível inferir que 17 discentes consideram que as metodologias ativas utilizadas deveriam ser utilizadas em ao menos 8 aulas.

Esta informação é relevante e serve de diretriz para os professores no momento de decidir com que frequência devem utilizar as metodologias ativas de aprendizagem em suas aulas.

6.2 COMENTÁRIOS, CRÍTICAS E SUGESTÕES.

A pergunta de nº 12 foi elaborada com o objetivo de conhecer a opinião dos alunos, em suas próprias palavras, acerca do experimento com as metodologias ativas de aprendizagem e, através das informações obtidas, manter e aperfeiçoar aquilo de funcionou corretamente e corrigir as imperfeições detectadas.

A pergunta de nº 12 foi a seguinte: Você gostaria de acrescentar mais alguma informação a respeito das experiências realizadas com as metodologias ativas de aprendizagem (críticas, elogios, sugestões, etc.)?

Tendo em vista que foram 47 respostas a esta pergunta nº 12, alguns comentários não serão mostrados nesta seção, mas todos eles podem ser visualizados no APÊNDICE B.

Vejamos alguns dos comentários que merecem destaque.

a) Comentários com elogios:

“As aulas ficaram muito mais interessantes.”

“A experiência foi surpreendente.”

“Muito boa, faz com que os alunos se aproximem mais da realidade jurídica.”

“Com este tipo de aula invertida, não perdemos tempo anotando nada como na aula tradicional, tem um resumo da matéria e casos para se localizar e ver se realmente está entendendo o conteúdo. Parabéns pela iniciativa!”

“Essa aula foi ótima pra colocar a teoria em prática!! Foi ótima!!”

“Chama mais o aluno para a aula.”

“Acredito que com esta nova metodologia, a prática jurídica se antecipa e dá tempo a mais para que o aluno aguace sua percepção de soluções para problemas fazendo assim que o mesmo raciocine mais rápido e limpamente em prol do caso em questão quando for abordar em ambiente real.”

“Ter a metodologia aplicada em mais matérias.”

“Muito bom! Quando resolvemos problema aprendemos mais e saímos da decoreba da matéria em aulas convencionais. Além disso, a vídeo aula fica disponível o tempo todo para revisão do conteúdo. “

“Gostaria que todos os professores fizessem isso já que é a análise de casos que nos aproxima do meio jurídico.”

“Uma aula essencial e importante para todos os estudantes.”

“É válido intercalar os dois métodos que você já vem utilizando. Acho, agora que já tivemos a sala de aula invertida, até necessário. Valorizou muito o conteúdo aplicado. Tenho muita dificuldade em decorar a matéria e senti que esse método me ajudou.”

“Esse modo de aprendizagem me motivou a crescer mais no curso de direito.”

“É de relevância que os professores adotem o método de sala de aula invertida em outras disciplinas, pois os alunos poderão fixar melhor o conteúdo, pausando os vídeos e anotando as dúvidas que surgirem para quando estiverem na sala de aula, discutirem com o professor.”

b) Comentários com críticas:

Apenas quatro estudantes teceram comentários com críticas à experiência com as metodologias ativas de aprendizagem. Vejamos:

“Eu não gostei muito.”

“Achei muito interessante esse método de ensino, porém, nem todos tem a mesma facilidade e disponibilidade de horário para aprofundarem na matéria em casa e se prepararem para um debate em sala de aula.”

“Prefiro as aulas tradicionais.”

“Não ficou bom a sala de aula invertida por que virou bagunça a sala de aula.”

Das quatro críticas destaca-se aquela em que o estudante diz que achou o método interessante, mas que tem todos os alunos têm a mesma facilidade e disponibilidade de horário para se aprofundar na matéria em casa e se preparar para um debate em sala de aula.

O comentário é compreensível, pertinente e verdadeiro. De fato, o estudante que não tiver disponibilidade de tempo para estudar em casa, não obterá um grande aproveitamento nos estudos e, por consequência, sua participação nas aulas e desempenho nas avaliações será prejudicado. Contudo este não é um problema exclusivo das

metodologias ativas de aprendizagem, pois todos os métodos de ensino demandam do estudante a dedicação aos estudos, que, obviamente, não pode se restringir ao tempo e espaço da sala de aula. Logo, esta não é uma crítica relevante o suficiente para rechaçar a utilização das metodologias ativas.

Em resumo, qualquer estudante que não disponha de tempo para se dedicar aos estudos, está fadado a atingir resultados insatisfatórios, qualquer que seja o método de ensino-aprendizagem empregado no processo educativo.

Na primeira crítica o estudante disse que não gostou da experiência com as metodologias ativas de aprendizagem e na terceira crítica o estudante disse que prefere o método tradicional. Tais comentários são muito naturais, pois dificilmente consegue-se agradar a todas as pessoas envolvidas em um projeto. Contudo, seria necessário que os estudantes fundamentassem suas opiniões para que fosse possível saber se as críticas decorrem de um problema existente nas metodologias ativas de aprendizagem, na forma como o professor as empregou na condução do experimento ou se os próprios alunos possuem algum empecilho que os impediu de ter um melhor aproveitamento dentro do experimento.

Na quarta e última crítica o estudante diz que não gostou do experimento porque a aula presencial “virou uma bagunça”. De fato, em alguns momentos, durante os debates, muitos estudantes acabavam falando ao mesmo tempo e foi necessária a intervenção do professor para conter os ânimos e organizar as falas. Contudo, estes momentos foram esporádicos e não se repetiram a ponto de prejudicar o andamento das aulas, prova disso é que um único estudante mencionou tal fato.

c) Comentários com sugestões:

“As vídeo aulas mais curtas são menos cansativas.”

“Ter a metodologia aplicada em mais matérias.”

“Só gostaria que a matéria fosse dada no quadro em sala e na próxima aula dar o modelo sala de aula invertida, pois não consigo prestar atenção em uma vídeo aula em casa.”

A primeira sugestão é totalmente pertinente e, de fato, uma das videoaulas tinha 20 minutos, enquanto todas as demais tinham apenas 10. Embora nenhum outro aluno tenha feito qualquer menção a esse respeito, de fato, dividir a videoaula em vídeos com duração de 10 a 15 minutos parece mesmo ser a melhor estratégia, conforme observam BERGMANN; SAMS (2018).

A segunda sugestão também é, ao mesmo tempo, um elogio, pois o desejo de ter mais aulas em que sejam utilizadas metodologias ativas de aprendizagem demonstra que a estudante gostou da experiência que teve com estas metodologias.

A terceira e última sugestão também é uma crítica à sala de aula invertida, pois o(a) aluno(a) declara que não consegue prestar atenção em uma videoaula em casa. Contudo, é necessário observar que apenas este(a) aluno(a) mencionou sentir tal dificuldade e que, conforme já foi mencionado em capítulos anteriores, a utilização da sala de aula invertida não elimina o método tradicional de ensino, já que os primeiros 30 a 40 minutos da aula presencial são destinados a uma explicação verbal do professor a respeito do tema abordado na videoaula e, também, à supressão de eventuais dúvidas dos estudantes.

Por fim, é pertinente ressaltar que há uma coerência entre todas as respostas dos discentes ao questionário. Isso muito importante para esta pesquisa na medida em que demonstra que o questionário não foi respondido de forma leviana pelos estudantes. Assim, este fator, que poderia facilmente passar despercebido, atribui às respostas do questionário e, por corolário, a todo o estudo de caso, maior credibilidade em suas conclusões.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica demonstrou que o ensino jurídico brasileiro passa por uma séria crise de qualidade, que pode ser constatada pela análise dos índices de aprovação dos bacharéis em Direito nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil e pelas baixas notas atribuídas à maioria dos cursos de graduação em Direito pelo MEC e pela OAB em suas avaliações de cursos.

Diante desse cenário, a primeira indagação é: quais são as causas dessa crise? A pesquisa bibliográfica revelou que entre as principais causas da crise de qualidade do ensino jurídico está a utilização da vertente metodológica tradicional, adotada desde a implantação dos primeiros cursos jurídicos brasileiros e ainda predominante nos dias de hoje. Tal método é considerado pelos estudiosos do assunto incapaz de promover a formação plena dos estudantes de Direito, se utilizado isoladamente, pois não propicia o desenvolvimento de habilidades que o mundo atual requer dos profissionais da área jurídica, como a análise e resolução de problemas, o raciocínio crítico, a argumentação polida e fundamentada e o exame contextualizado dos problemas cotidianos.

Uma vez detectado o problema (crise no ensino jurídico) e suas causas (sendo uma delas a ineficácia do método de ensino), surge a segunda indagação: Qual ou quais seriam os métodos de ensino mais adequados para suprir as lacunas deixadas pelo método tradicional e promover a melhoria da qualidade do ensino jurídico?

Da vasta pesquisa bibliográfica realizada concluiu-se que a resposta está nas metodologias ativas de aprendizagem, proposta metodológica centrada na participação mais ativa e efetiva do estudante no processo de ensino e aprendizagem e, portanto, na construção do seu próprio conhecimento. Para esta vertente metodológica, o docente deve agir como um mediador do conhecimento, deve ser um agente facilitador da aprendizagem do aluno, deve utilizar técnicas que propiciem o exame de problemas reais do cotidiano, a

reflexão, a análise crítica e a decisão subjetiva, sem perder de vista o desenvolvimento da autonomia e independência do discente.

Depois de investigado e detectado o método de ensino mais adequado para o ensino do Direito nos dias de hoje (as metodologias ativas) e que este método é composto por mais de 40 metodologias que podem ser utilizadas para fomentar o aprendizado ativo, conforme lecionam Camargo e Daros (2018), surge a terceira indagação fundamental: Dentro do universo das mais de 40 metodologias ativas de aprendizagem, quais seriam as mais indicadas para o ensino jurídico?

A resposta a esta pergunta não é tão simples, mas era essencial que fosse encontrada, até porque este é um dos principais objetivos dessa pesquisa.

Sendo assim, o primeiro passo para responder esta terceira indagação foi empreender pesquisa bibliográfica sobre esta questão específica e o segundo passo foi pesquisar os objetivos do ensino jurídico brasileiro, que estão definidos nos artigos 3º e 4º da Resolução nº 9/2004, do Conselho Nacional de Educação do MEC, que estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Direito.

Entre os objetivos elencados nos dispositivos supracitados estão: a) sólida formação geral, humanística e axiológica; b) capacidade de análise, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais; c) postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica; d) pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; e) utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; f) julgamento e tomada de decisões; e, g) domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

O terceiro passo para responder esta terceira indagação foi analisar as circunstâncias em que os profissionais do Direito exercem suas atividades no mundo atual. Dessa análise, de forma resumida, concluiu-se que, via de regra, profissionais da área jurídica atuam em casos onde há conflitos de interesses, ou seja, onde há problemas;

bem como que esta atuação profissional vem acontecendo em grande medida com o apoio de ferramentas tecnológicas.

Assim, levando-se em consideração a pesquisa bibliográfica, os objetivos do ensino jurídico estabelecidos nos artigos 3º e 4º da Resolução nº 9/2004 (Diretrizes curriculares para os cursos de Direito) e a atuação dos profissionais do Direito no mundo atual, concluiu-se que as principais metodologias ativas a serem empregadas no ensino jurídico para a formação de profissionais do Direito preparados para os desafios da atualidade são: a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas, o estudo de casos da jurisprudência, o debate, a simulação (de júris e audiências) e a contação de histórias, todas utilizadas com o apoio imprescindível das TICs.

Contudo, não obstante os diversos argumentos teóricos-bibliográficos favoráveis à utilização das metodologias ativas de aprendizagem no ensino jurídico, poucas são as pesquisas realizadas em território nacional acerca da aplicação práticas destas metodologias nos cursos de Direito. Encurtando os limites territoriais, verifica-se que há mais dificuldade ainda de se encontrar estudos de casos sobre metodologias ativas no ensino jurídico, pois durante a pesquisa bibliográfica não foram encontradas pesquisas dessa natureza realizadas na região Norte e Noroeste do Estado do Rio de Janeiro.

Logo, a quarta indagação é: O uso das metodologias ativas de aprendizagem apoiadas em tecnologia seria adequado e eficiente em cursos de Direito do interior do Estado do Rio de Janeiro?

Esta pergunta só poderia ser respondida com a realização de um estudo de caso junto aos estudantes de um curso de Direito do interior do Estado do Rio de Janeiro, para a testagem da utilização de metodologias ativas apoiadas em tecnologia, a fim de obter informações que possibilitassem a verificação quantitativa e, principalmente, qualitativa destas metodologias. E assim foi realizado um estudo de caso com os alunos do 2º período de Direito da Universidade Iguazu, Campus V, Itaperuna, onde foram testadas, em duas aulas, as metodologias ativas da sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, estudo de casos e debate, apoiadas em tecnologias.

Após a realização do estudo de caso, os alunos responderam um questionário que visava captar a opinião dos estudantes acerca das metodologias ativas de aprendizagem utilizadas no experimento.

A respostas mostraram que as metodologias ativas foram aprovadas pela ampla maioria dos estudantes que participaram do estudo de caso, já que, dos 47 participantes, apenas 4 teceram críticas às aulas do experimento.

Logo, a resposta à quarta indagação é que sim, as metodologias ativas de aprendizagem mostram-se adequadas e eficientes em cursos de Direito afastados dos grandes centros urbanos.

Além disso, o estudo de caso corroborou os argumentos teóricos-bibliográficos de que as metodologias ativas de aprendizagem são uma alternativa para a melhoria da qualidade do ensino jurídico brasileiro.

No mesmo sentido, fazendo uma análise comparativa, é importante observar que os resultados do estudo de caso também confirmam os benefícios das metodologias ativas previstos nos trabalhos relacionados no Capítulo 3.

Como vimos no trabalho de Castro; Silva; Freitas; Almeida (2018), a utilização de recursos que fazem parte da rotina dos alunos, como a internet e seus derivados (*Youtube, WhatsApp*, etc.), e a análise de problemas do cotidiano tornam as aulas mais interessantes para os estudantes e incentivam a participação deles no processo de ensino e aprendizagem. Esta afirmação dos autores restou devidamente comprovada no estudo de caso realizado para esta pesquisa.

Em outro trabalho relacionado, Melo (2018) relatou que a experiência com a aprendizagem baseada em problemas foi muito positiva, pois através desse exercício de problematização foi possível dinamizar as aulas e retirar os alunos da postura passiva de meros espectadores. Além disso, narrou que a metodologia utilizada possibilitou que os estudantes interagissem com o problema e buscassem soluções na lei, na doutrina e na jurisprudência. Tais resultados também se repetiram no estudo de caso aqui realizado, sendo, portanto, mais uma confirmação dos benefícios proporcionados

pela utilização de metodologias ativas de aprendizagem no ensino jurídico.

Sendo assim, a presente pesquisa demonstrou que a utilização de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem do direito provoca resultados mais do que satisfatórios e que a inserção das TIC nesse processo tende a criar facilidades para os sujeitos que dele fazem parte.

7.1 CONTRIBUIÇÕES

A presente pesquisa é atual e relevante, eis que aborda um problema ainda existente e, portanto, necessitando de soluções, dentro de um campo científico que tem incidência na vida de todas as pessoas que estão no território nacional.

As contribuições deste trabalho precisam ser analisadas em duas perspectivas, uma mais ampla e outra mais restrita.

Dessa forma, sob uma perspectiva mais ampla, esta pesquisa contribui para fortalecer o argumento em prol da utilização das metodologias ativas de aprendizagem para a solução do problema metodológico que paira sobre o ensino jurídico, eis que ela comprovou, tanto no campo teórico quanto no campo empírico, a eficiência destas metodologias.

Sob uma perspectiva mais restrita, a contribuição deste trabalho está na realização de uma pesquisa, até onde se sabe, inédita na região Noroeste do Estado do Rio de Janeiro, onde são apresentadas as ferramentas que, se devidamente utilizadas, podem ajudar a solucionar um sério problema no campo das ciências humanas e sociais.

Por fim, cabe mencionar que durante todo o curso de mestrado foram escritos quatro artigos e um resumo expandido, todos relacionados aos assuntos abordados nesta dissertação.

7.2 TRABALHOS FUTUROS

Como proposta de trabalho futuro, objetiva-se o aperfeiçoamento das metodologias ativas já utilizadas no estudo de caso realizado e a realização de novos estudos de casos com a utilização de outras metodologias ativas de aprendizagem que não foram testadas nesta pesquisa, como é o caso da simulação de audiências e júris, do seminário e da narrativa de histórias.

Também faz parte de metas futuras a realização de um estudo de caso mais amplo, que englobe estudantes de todos os períodos do curso de Direito e com a aplicação de metodologias ativas nas diversas disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos de Direito.

No mesmo sentido, objetiva-se também a realização do estudo de em cursos de Direito situados em cidades diferentes, como é o caso do Curso de Direito de Bom Jesus do Itabapoana e do curso de Direito de Santo Antônio de Pádua.

Objetiva-se também o aprofundamento dos conhecimentos sobre as ferramentas tecnológicas para serem empregadas no processo de ensino-aprendizagem do Direito.

Concomitantemente a estas metas futuras supracitadas, objetiva-se a elaboração de artigos acadêmico-científicos acerca destes assuntos e a preparação de um manual com dicas e orientações de como e quando utilizar as metodologias ativas de aprendizagem no ensino jurídico e quais são as metodologias ativas mais adequadas para cada disciplina.

REFERÊNCIAS

GOMES, Alberto Albuquerque. **Estudo de Caso – Planejamento e Métodos**. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuanc%20es/article/viewFile/187/257> - Acesso em 04/08/19.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais**. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em 12 jan.2019.

ALVES, Leonardo Delabary Vieira. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-127/o-ensino-juridico-brasileiro---breve-analise-da-origem-da-crise-a-possivel-solucao/>. Acesso em: 10 jan.2019.

BASICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.

BASICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso Editora, 2015.

BERGAMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. 1ª ed., LTC, 2018.

BERNARDES, Marciele Berger; ROVER, Aires José. **Uso das novas tecnologias de informação e comunicação como ferramentas de modernização do ensino jurídico**. 2010. Disponível em: <http://buscalegis.ufsc.br/revistas/index.php/observatoriodoegov/article/view/33640/32738>. Acesso em: 03 nov. 2017.

BITTAR, Eduardo C. B. **Direito e ensino jurídico: legislação educacional**. São Paulo: Atlas, 2001.

BOVE, Luiz Antônio. **Uma visão histórica do ensino jurídico no Brasil**. Revista do Curso de Direito da Universidade Metodista de São Paulo. V. 3, n. 3, 2006. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/RFD/article/view/508/506> - Acesso em: 20 jan.2019.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Parecer nº 0055/2004, do Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/ces0055_2004.pdf. Acesso em: 10 Jan.2018.

_____. MEC. **Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro DE 2004**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 19 jan.2019.

_____. Ministério da Educação. **OAB Premia 139 faculdades de direito com selo de qualidade**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/33371-oab-premia-139-faculdades-de-direito-com-selo-de-qualidade> Acesso em: 23/01/19.

_____. Ministério da Educação. Sistema E-MEC. **Relatório de Consulta Avançada**. Resultado de consulta por curso. Relatório processado em 24/01/2019. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 ago.2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 24 jan.2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Conceito Enade**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/conceito-enade> Consulta em 24 jan.2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal – STF. **STF admite execução da pena após condenação em segunda instância**. Disponível em:

<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=326754>. Consulta em 07 ago.2019.

BRUCH, Kelly Lissandra; GOULART, Guilherme Damasio. **Tecnologia da informação e comunicação, o ensino do direito e o papel do professor**. 2015. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2015/7-3.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Ed. Penso. 2018. Porto Alegre.

CARICATI, Luíza. **Metodologia ativa na graduação**. Disponível em: <http://fappes.edu.br/blog/2016/04/06/metodologia-ativa-na-gradua-cao/>. Acesso em: 13 fev.2019

CASTRO, Raquel Carvalho Menezes de; SILVA, Ana Paula Gonçalves; FREITAS, Sérgio Henrique Zandona de; ALMEIDA, Letícia da Silva. **Metodologias ativas de aprendizagem no ensino jurídico: compartilhando experiências no ensino superior**. III Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior. 2018. Disponível em: <https://congressos.ufmg.br/index.php/congressogiz/CIM/schedConf/presentations>. Acesso em: 10 fev.2019.

CALDAS, Edson. **Aulas tradicionais são ineficientes, mostra estudo**. Revista Galileu. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2014/05/aulas-tradicionais-sao-ineficientes-mostra-estudo.html>. Acesso em 13 fev.2019.

COLAÇO, Thaís Luzia. **Aprendendo a Ensinar o Direito**. Florianópolis: Ed. OAB/SC. 2006.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Exame da OAB**. Disponível em: <https://www.oab.org.br/servicos/exame-deordem>. Acesso em 10 jan.2019.

CORRÊA, Luiz Nilton. **Metodologia científica para trabalhos acadêmicos e artigos científicos**. 2008, ebook.

DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. “**O Seminário - O que é e como realizá-lo?**”; Brasil Escola. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/redacao/o-seminarioque-e-como-realizalo.htm>>. Acesso em 27 de março de 2019.

FEFERBAUM, Marina; GHIRARDI, José Garcez. **Ensino do Direito para um mundo em transformação - O destino e o caminho: apontamentos para a elaboração de programas no ensino jurídico**. Coleção Acadêmica Livre. Fundação Getúlio Vargas. São Paulo. 2012. Livro Digital.

FELCHER, Carla Denize Ott; FERREIRA, André Luis Andrejew; FOLMER, Vanderlei. Da pesquisa-ação à pesquisa participante: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no facebook. Acesso em: http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID419/v12_n7_a2017.pdf. Acesso em: 11 mar.2020.

FIGUEIREDO, Nébia. **Método e Metodologia na pesquisa científica**. 2ª ed. São Paulo. Yendis, 2007.

FILHO, Tamer Fakhoury; GABRICH, Frederico de Andrade. **(Re) Pensando o ensino jurídico por meio das práticas de storytelling: o exemplo do júri**. XXV CCOMPEDI 2016: Direito, educação, epistemologias, metodologias do conhecimento e pesquisa jurídica. Disponível em: <https://www.conpedi.org.br/publicacoes/y0ii48h0>. Acesso em: 05 fev.2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e Terra. Coleção Leitura. 25ª ed. São Paulo. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11^a ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1994.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Organizadores. Métodos de Pesquisa. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 05/08/19.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Luiz Flávio. **A crise (tríplice) do ensino jurídico**. 2002. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/3328/a-crise-triplice-do-ensino-juridico>. Acesso em: 18 dez.2018.

GONÇALVES, Sarah Maria da Silva; NASCIMENTO, Ives Romero Tavares do. **A formação jurídica no brasil: analisando seu desenvolvimento histórico e a “atual” crise do ensino**. XXI Encontro Regional de Estudantes de Direito e Encontro Regional da Assessoria Jurídica Universitária. 2008. Disponível em: <http://www.urca.br/ered2008/CDA-nais/dadosPublicacao.html> - Acesso em: 10 jan.2019.

GOTTSCHALL, Jonathan. A ciência de contar histórias: como a narrativa impede a distração como nada mais o faz. Disponível em: <https://www.hytrade.com.br/a-ciencia-de-contar-historias-como-a-narrativa-impede-a-distracao-como-nada-mais-o-faz/>. Acesso em: 28 mar.2019.

GRECO, Rogério. **Curso de Direito Penal: parte geral**. Vol. 1, 20^a Edição, Ímpetus, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 2^a ed. Campinas: Papirus, 2007. Disponível em: <https://kupdf.com/download/vani-moreira-kenski-educacao-e-tecnologias-o-novo-ritmo-da-informacao-pdf_599de724dc0d60694053a1f8_pdf>. Acesso em: 06 nov. 2017.

LIMA, Renata Albuquerque; MAGRALHÃES, Átila de Alencar Araripe. **Aplicando metodologias ativas no ensino do direito no Brasil**. 2016. Disponível em: <https://www.conpedi.org.br/publicacoes/y0ii48h0/wz8uq8sf/hGP9OyuEp91wvYgl.pdf>. Acesso em: 10 fev.2019.

MARQUES, Carlos Alexandre Michaello. **O Ensino jurídico e as novas tecnologias de informação e comunicação**. Revista de Educação. 2010. Disponível em: <<http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/1849>>. Acesso em: 18 set. 2017.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigues. A evolução do ensino jurídico no Brasil. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br:8080/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf> - Acesso em: 10 jan.19.

MEDEIROS, Heloísa Gomes; SILVA, Guilherme Coutinho. **As novas tecnologias de informação utilizadas no ensino jurídico para adultos: a expansão da educação superior aliada a uma nova pedagogia**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/35865?show=full>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

MERCADO. Luís Paulo Leopoldo. **Formação docente e novas tecnologias**. Disponível em: http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/210M.pdf. Acesso em: 03 mar.2019.

MERCADO. Luís Paulo Leopoldo. **Metodologias de ensino com tecnologias da informação e comunicação no ensino jurídico**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n1/1414-4077-aval-21-01-00263.pdf>. Acesso em: 10 mar.2019.

MELO, Alexandre Campos. **Ensino jurídico no Brasil e a necessidade de reformulação de práticas pedagógicas**. In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (org.). Reflexões sobre a docência jurídica. Série Estudos de Metodologia. Volume 1. Aracaju: Evocati, 2013.

MELO, Celso Eduardo Santos de. **Metodologias ativas de ensino e aprendizagem no curso de direito: breves relatos da experiência na faculdade Ages**. Revista de Graduação da USP – Vol. 3, n. 2 - jul 2018. Disponível em: http://gradmais.usp.br/wp-content/uploads/2018/07/Gradmais7_R07_CelsodeMelo.pdf. Acesso em: 01 mar.2019.

MONSINI, Daniela Emmerich de Souza. **Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade**. 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9534/1/Daniela%20Emmerich%20de%20Souza%20Mossini.pdf> – Acesso em: 07 jan.2019.

MORAES, Patrícia Regina de; SOUZA, Indira Coelho de; PINTO, Denise Almada de Oliveira; ESTEVAM, Sebastião José; LIMA, Alessandra da Silva. o ensino jurídico no Brasil. Disponível em: http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/direito_foco/artigos/ano2014/ensino_juridico.pdf. Acesso em: 21 jan.2019.

MORAIS, Luísa Cristina de Carvalho. **Docência no ensino superior jurídico: Reflexões a partir de Rubem Alves**. Congresso Nacional do CONPEDI/UFPB 2014: Direito, educação, ensino e metodologia jurídicos I. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/publicacao/ufpb/livro.php?gt=264>. Acesso em: 26 jan.2019.

NETO, Octávio Mattasoglio; SOSTER, Tatiana Sansone. **Inovação Acadêmica e Aprendizagem Ativa**. Editora Penso. 2017. Porto Alegre.

ONU. **Declaração Mundial sobre Educação Superior, de 9 de outubro de 1998**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 06 fev.2019.

ORSINI, Adriana Goulart de Sena; COSTA, Anelice Teixeira da. **A arte de ensinar e aprender: construindo caminhos para a reinvenção do ensino jurídico através de uma experiência pedagógica**

emancipatória de acesso à justiça. Congresso Nacional do CONPEDI/UFPB 2014 - Direito, educação, ensino e metodologia jurídicos I. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/publicacao/ufpb/livro.php?gt=264>. Acesso em: 26 jan.2019.

PEREIRA, Gustavo Leonardo Maia. **A crise do ensino jurídico e de seu poder de transformação.** Publicado em 17.02.2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2019-fev-17/gustavo-maia-crise-ensino-juridico-poder-transformacao>. Acesso em 10 ago.2019.

PESSOA, Adélia Moreira Guimarães. **Ensino jurídico no Brasil: da implantação à reforma universitária.** In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (org.). Reflexões sobre a docência jurídica. Série Estudos de Metodologia. Volume 1. Aracaju: Evocati, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271147223_ESTAGIO_E_DOCENCIA_DIFERENTES_CONCEPCOES. Acesso em 30 abr.2020.

RIBEIRO, Luis R. de Camargo. **Aprendizagem Baseada em Problemas: uma experiência no ensino superior [online].** São Carlos: EdUFSCar, 2008.

RODRIGUES, José Welhington Cavalcante; MOTA, Francisco Jardel Diniz MOTA. **A alienação do ensino jurídico no Brasil através da “oabetização” e dos concursos públicos.** IX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino do Direito – ABEDI. Resumos Expandidos (eBook). Disponível em: <http://abedi.org/wp-content/uploads/2017/04/Livro-Resumos-Expandidos-IX-Congresso-Nacional-ABEDi-2016.pdf>. Acesso em: 15 jan.2019.

SALES, Gabriel Mendes de Catunda; MENDONÇA, Sandra Maria de Menezes de. **O ensino jurídico no Brasil no último período republicano e as propostas inovadoras da atualidade: melhoria da qualidade**

de ensino no Direito. Revista de Pesquisa e Educação Jurídica. V. 4, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/4095?source=/index.php/rpej/article/view/4095> - Acesso em: 16 jan.2019.

SALES, Tainah Simões; BARBOSA, Gilmaria Maria de Oliveira. **Ensino jurídico em crise: análise da mercantilização do ensino e dos currículos jurídicos no Brasil.** Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=c32d9bf27a3da7ec>. Acesso em: 20 jan.2019.

SANTOS, Ramon Rocha; ASSIS JUNIOR, Carlos Pinna de. **A crise do ensino jurídico e o papel do docente no processo de transformação da realidade social.** Revista de Pesquisa e Educação Jurídica. V. 2, n. 1, 2016. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/209/0> - Acesso em: 04 jan.2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Ed comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Publicado em 25/08/2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html. Acesso em: 10 jul.2018

SILVEIRA, Vladimir Oliveira; SANCHES, Samyra Napolini. **Uma avaliação necessária.** Disponível em: <http://vladmiroliveiradasilveira.com.br/2017/05/08/uma-avaliacao-necessaria/> - Acesso em 18.01.19.

SOUZA, Monalisa Rocha Quintas de. **História e crise do ensino jurídico no Brasil: da construção do modelo tradicional à atual necessidade de reformulação pedagógica.** Anais do VI Semana de História. Disponível em: <http://eventos.ifg.edu.br/7semanadehistoria/wp-content/uploads/sites/31/2018/02/Monalisa-Rocha-Quintas-de-Sousa.pdf> - Acesso em: 07 jan.2019.

UNGER, Roberto Mangabeira. Uma nova faculdade de Direito no Brasil. Cadernos FGV Direito Rio, n. 1, p. 16-38, 2005.

VALENTE, José Armando. **Informática na Educação: conformar ou transformar a escola.** Revista Perspectiva. V 13, n. 24, p. 41 – 49. 1995. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=VPUVLQUAAAAJ&hl=pt-BR>. Acesso em 08/11/2017.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento.** Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?user=-5ZSxmZUAAAAJ&hl=pt-BR>. Acesso em 19 de jan.2019.

YIN, Robert K. Estudo de caso – planejamento e métodos. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa de mestrado intitulada “Inovação do Ensino Jurídico Mediante a Utilização de Metodologias Ativas de Aprendizagem Apoiadas em Tecnologias” conduzida pelo pesquisador Alceu Rangel, orientado pela professora Dr^a. Geórgia Gomes Rodrigues, do programa de pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Ensino, da Universidade Federal Fluminense (UFF), Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES).

Este estudo tem por objetivo examinar a crise metodológica do ensino jurídico brasileiro e verificar a eficiência das metodologias ativas de aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem do Direito.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder, de maneira objetiva, ao questionário anexo. Suas respostas contribuirão para maior compreensão acerca do tema proposto.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará quaisquer prejuízos.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Nenhum dos participantes será identificado, sob nenhum aspecto. Em caso de divulgação dos resultados obtidos, em meio acadêmico e/ou científico, os pesquisadores responsáveis se comprometem a fazê-lo sem qualquer identificação dos indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste termo, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa.

Seguem os contatos dos pesquisadores responsáveis, com os quais você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos dos pesquisadores:

Prof. Dr^a. Geórgia Gomes Rodrigues - georgiargomes@gmail.com (UFF/INFES)

Alceu Rangel da Silva Junior – alceuadv@gmail.com (UFF/INFES)
Santo Antônio de Pádua, 07 de agosto de 2019.

Assinatura

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA COM ALUNOS ACERCA DA EXPERIÊNCIA COM A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE DIREITO

1) Qual é o seu gênero?	<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
2) Qual é a sua faixa etária?	<input type="checkbox"/> até 25 anos <input type="checkbox"/> de 25 a 35 anos <input type="checkbox"/> de 35 a 45 anos <input type="checkbox"/> de 45 a 60 anos <input type="checkbox"/> mais de 60 anos
3) Como você classifica a experiência com a metodologia ativa de aprendizagem "Sala de Aula Invertida"?	<input type="checkbox"/> ótima <input type="checkbox"/> boa <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim
4) Como você classifica a experiência com a metodologia ativa de aprendizagem "Aprendizagem Baseada em Problemas"?	<input type="checkbox"/> ótima <input type="checkbox"/> boa <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim
5) Como você classifica a experiência com a metodologia ativa de aprendizagem "Estudo de Caso"?	<input type="checkbox"/> ótima <input type="checkbox"/> boa <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim
6) Como você classifica a experiência com a metodologia ativa de aprendizagem "Debate"?	<input type="checkbox"/> ótima <input type="checkbox"/> boa <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> ruim

Metodologias Ativas no Ensino Jurídico: uma proposta pedagógica apoiada em tecnologias da informação e comunicação

<p>7) Como você classifica o grau de importância desse tipo de atividade para os estudantes de Direito?</p>	<p><input type="checkbox"/> muito importante <input type="checkbox"/> pouco importante <input type="checkbox"/> não sei responder</p>
<p>8) Como você classifica o seu grau de participação e interesse nas aulas com metodologias ativas de aprendizagem em comparação com a aula tradicional, baseada principalmente na fala do professor?</p>	<p><input type="checkbox"/> mais participativo(a) e interessado(a) <input type="checkbox"/> menos participativo(a) e interessado(a) <input type="checkbox"/> o grau de participação e interesse é o mesmo da aula tradicional</p>
<p>9) Como você classifica a aprendizagem do conteúdo teórico quando este é trabalhado junto a uma atividade prática como o Debate e ou o Estudo de Caso?</p>	<p><input type="checkbox"/> há um ganho de aprendizagem <input type="checkbox"/> há uma queda na aprendizagem <input type="checkbox"/> não faz diferença</p>
<p>10) Você gostaria que os professores utilizassem mais estes tipos de recurso em suas aulas?</p>	<p><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sou indiferente</p>
<p>11) De um total de 10 aulas presenciais, em quantas você acha que deveriam ser utilizadas as metodologias ativas de aprendizagem?</p>	<p><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10</p>
<p>12) Você gostaria de acrescentar mais alguma informação a respeito das experiências realizadas com as metodologias ativas de aprendizagem (críticas, elogios, sugestões, etc.)?</p>	

APÊNDICE C

Achei muito bacana

As aulas ficaram muito mais interessantes.

A experiência foi surpreendente

Muito boa, faz com que os alunos se aproximei mais da realidade jurídica.

Eu não gostei muito, mas é porque eu que sou burro mesmo

Com este tipo de aula invertida, não perdemos tempo anotando nada como na aula tradicional, tem um resumo da matéria e casos para se localizar e ver se realmente está entendendo o conteúdo. Parabéns pela iniciativa!

As vídeos aulas mais curtas são menos cansativas.

Essa aula foi ótima pra colocar a teoria em prática!! Foi ótima!!

Chama mais o aluno para a aula.

Acredito que com esta nova metodologia, a prática jurídica se antecipa e da tempo a mais para que o aluno aguace sua percepção de soluções para problemas fazendo assim que o mesmo raciocine mais rápido e limpamente em prol do caso em questão quando for abordar em ambiente real

Ter a metodologia aplicada em mais matérias.

Achei muito interessante esse método de ensino, porém, nem todos tem a mesma facilidade e disponibilidade de horário para aprofundarem na matéria em casa e se prepararem para um debate em sala de aula.

Foi muito boa a experiência

Muito bom! Quando resolvemos problemas aprendemos mais e saímos da decoreba da matéria em aulas convencionais. Além disso, a vídeo aula fica é disponível o tempo todo para revisão do conteúdo.

Gostaria que todos os professores fizessem isso já que é a análise de casos que nos aproxima do meio jurídico.

Uma aula essencial e importante para todos os estudantes

Só gostaria que a matéria fosse dada no quadro em sala e na próxima aula dar o modelo e sala invertida, pois não consigo prestar atenção em uma vídeo aula em casa.

Achei legal e muito bom, mas precisamos aprender mais sobre o conteúdo para conseguirmos resolver melhor o questionário, senti que a turma ficou um pouco perdida.

É muito válido intercalar os dois métodos que você já vem utilizando. Acho, agora que já tivemos a sala de aula invertida, até necessário. Valorizou muito o conteúdo aplicado. Tenho muita dificuldade em decorar a matéria e senti que esse método me ajudou

Esse método sendo aplicado no final do conteúdo das matérias, fica melhor pra compreender o que venha a ter dúvidas, pois o professor explica o por que daquele resultado na questão, onde da uma compreensão melhor do conteúdo.”

O método de exercício é muito importante para fixação e aplicação futuramente.

Prefiro as aulas tradicionais

Esse modo de aprendizagem me motivou a crescer mais no curso de direito.

É de relevância que os professores adotem o método de sala de aula invertida em outras disciplinas, pois os alunos poderão fixar melhor o conteúdo, pausando os vídeos e anotando as dúvidas que surgirem para quando estiverem na sala de aula, discutirem com o professor.

Não fico bom a sala de aula invertida por que viro bagunça a sala de aula .

APÊNDICE D



APRENDIZAGEM POR MEIO DE PROBLEMAS

Disciplina: Introdução ao Estudo do Direito II

Professor: Alceu Rangel

Tema: Negócios Jurídicos

1) Considere que, no dia 30/06/19, CLÁUDIO tenha adquirido de PEDRO um apartamento, cuja venda fora anunciada por este em jornal, e que, em razão dessa venda, Pedro tenha ficado sem patrimônio para garantir o pagamento da dívida que tinha com JOÃO.

a) Qual é o tipo de vício do negócio jurídico que ocorreu no presente caso?

b) se um credor de Pedro (vendedor do apartamento) te procurar como advogado alegando que ele é credor de Pedro e que este vendeu seu único bem e que agora não tem como pagar a dívida, o que você como advogado poderá fazer?

c) Considere que, no dia 10/07/19, GLAUCO fez um empréstimo de R\$ 5.000,00 a PEDRO, com data para pagamento no dia 30/09/19. PEDRO não pagou porque vendeu o único bem que possuía a Cláudio, em 30/06/19. Considerando que GLAUCO o/a procura em seu escritório de advocacia, o que você, como advogado, poderá fazer por ele?

OBS: analise o artigo 158 e o §2º.

2) João, premido pela necessidade de conseguir dinheiro para purgar a mora referente a aluguéis e encargos da casa em que reside e evitar o despejo, vendeu uma joia de família a Ricardo, por R\$ 5.000,00, embora o seu preço de mercado seja de aproximadamente R\$50.000,00. Mais tarde, João se arrepende do negócio, pois levou grande desvantagem no negócio jurídico realizado.

a) Qual é o tipo de vício do negócio jurídico presente neste caso?

b) João lhe procura em seu escritório porque está arrependido do negócio jurídico. Com base na lei, o que você poderá fazer para ajudá-lo?

OBS: analise o art. 157, §2º, CC.



3) Maria Clara, então com dezoito anos, animada com a conquista da carteira de habilitação, decide retirar suas economias da poupança para adquirir um automóvel. Por saber que estava no início da sua carreira de motorista, resolveu comprar um carro usado e pesquisou nos jornais até encontrar um modelo adequado. Durante a visita de Maria Clara para verificar o estado de conservação do carro, o proprietário, ao perceber que Maria Clara não era conhecedora de automóveis, informou que o preço que constava no jornal não era o que ele estava pedindo, pois o carro havia sofrido manutenção recentemente, além de melhorias que faziam com que o preço fosse aumentado em setenta por cento. Com esse aumento, o valor do carro passou a ser maior do que um modelo novo, zero quilômetro. Contudo, após as explicações do proprietário, Maria Clara fechou o negócio.

Sobre a situação apresentada, assinale a opção correta.

- a) Ocorreu algum tipo de vício do negócio jurídico no presente caso? Se sim, qual?
- b) Sendo procurado por Maria Clara como advogado, como você poderia defender os interesses dela?

OBS: analise o art. 157, §2º, CC.

4) Devido a dificuldades financeiras, Andrei teve de penhorar antigo relógio deixado de herança pelo seu falecido pai. O bem foi repassado a terceiro, deixando Andrei com um grande sentimento de culpa pelo ocorrido. Contudo, durante um almoço, Andrei vê o relógio que julga ser aquele que pertenceu ao seu genitor na posse de Marcus, seu colega de trabalho. Informando ao colega detalhes da história familiar e que possui a relojoaria como hobby, devido ao aprendizado que teve com seu pai, relojoeiro de profissão, Andrei questiona Marcus se este venderia o relógio que era do seu pai pelo valor X, o que é aceito pelo vendedor, que silencia tratar-se de peça que jamais pertenceu a família de Andrei, fato que vem a ser constatado pelo mesmo três semanas após a aquisição. O adquirente sentiu-se lesado por ter pago preço que considera desproporcional pelo bem, o qual não iria adquirir em razão da ausência de identidade do objeto adquirido.

- a) Qual é o tipo de vício do negócio jurídico presente neste caso?
- b) Quais são as possíveis soluções para sanar a injustiça dessa situação?

OBS: analise o art. 145 e 147, CC.



5) João vendeu para Atilio 28 hectares de terra, estipulado o preço por medida de extensão, pelo valor total de R\$ 1.540.000,00 (um milhão, quinhentos e quarenta mil reais), o que corresponde a R\$ 55.000,00 (cinquenta e cinco mil reais) por hectare. Da escritura de compra e venda, porém, constou que o valor do imóvel era R\$ 1.450.000,00 (um milhão, quatrocentos e cinquenta mil reais), permanecendo íntegras as dimensões da área e o valor do hectare. Após pago o preço, Atilio, embora tenha desejado realizar o negócio, arrependeu-se em virtude de notícia de possível desapropriação e, a pretexto de sentir-se prejudicado, ajuizou ação para anular o contrato, arguindo que houve erro na escritura a respeito do preço.

Você é o juiz da causa e terá que decidir se a pretensão de Atilio (comprador) deve prosperar ou não. Saiba que o erro ou ignorância está previsto nos artigos 138 a 144. Leia estes dispositivos e, com base em 1 deles, profira sua sentença pela procedência ou improcedência do pedido de Atilio.

6) Imagine que TÍCIO, pessoa com síndrome de Down, após amealhar recursos provenientes do seu trabalho, pretenda comprar um apartamento de MÉLVIO. Em tal contexto, após designado o curador para lhe dar assistência no negócio jurídico, TÍCIO pratica o ato negocial de aquisição do imóvel pretendido. Mais tarde, TÍCIO se arrepende de ter gastado seu dinheiro e move ação judicial para anular o negócio jurídico (compra e venda). Seu advogado alega na petição inicial que TÍCIO é pessoa portadora de deficiência mental e que, por isso, o negócio deve ser anulado, pois a validade do negócio jurídico depende da presença de agentes capazes.

Você é procurado por MÉLVIO (réu no processo judicial) para fazer sua defesa.

- Qual é o nome da defesa do réu?
- Com base na lei (Código Civil), qual será a sua alegação principal para defender o interesse do seu cliente.

OBS: analise o art. 4º do CC.

7) Ana é mãe de Gabriela, que tem apenas 4 anos e cujo genitor é Sílvio. Ana e Sílvio estão separados. Todo mês, Sílvio dá 500 reais a Gabriela. Este foi um acordo amigável feito apenas entre ele e Ana, sem conhecimento do Poder Judiciário. Ana está endividada e pede a Sílvio que lhe dê R\$ 10.000,00 e diz que, se ele não der o dinheiro, vai acioná-lo na justiça para pedir um valor maior de pensão alimentícia para a filha. Sílvio dá o dinheiro a Ana por causa da ameaça. Sílvio se arrepende e move ação judicial contra Ana alegando que sofreu uma coação.

Você é o juiz da causa e terá que decidir se deve anular o negócio jurídico ou não. Leia os artigos 151 a 155 do Código Civil e encontre a solução para o problema.

APÊNDICE E

ESTUDO DE CASO EM NEGÓCIO JURÍDICO

Obs: caso real anterior à nova lei que alterou o art. 4º do CC, quando a enfermidade mental era considerada uma causa absolutamente incapacitante.

O caso concreto refere-se a um sujeito absolutamente incapaz (Sr. Edson Luiz de Melo), por sofrer de uma enfermidade mental e que “doou” seus salários à Igreja Universal do Reino de Deus.

A ação judicial contra a igreja foi movida pela mãe/curadora de Edson Luiz de Melo, pois este é portador de enfermidade mental de caráter permanente, isto é, absolutamente incapaz, que passou a frequentar a Igreja Universal do Reino de Deus em 1996. |

Entretanto, as reuniões de que Melo participava não envolviam somente orações, e sim contribuição financeira. Diante disso, a mãe de Edson Luiz de Melo, a curadora Dulce da Conceição de Mello, moveu ação de restituição c/c indenização por perdas e danos e danos morais.

O Tribunal de Justiça de Minas considerou nulo os atos do incapaz e condenou a Igreja a ressarcir-lo devidamente. O TJ mineiro condenou a Igreja Universal do Reino de Deus a devolver a Edson Luiz de Melo, portador de enfermidade mental de caráter permanente, suas doações realizadas desde 1996, além de danos morais.

É importante salientar que a doação é um negócio jurídico e que o objeto da doação é a transferência de bens ou vantagens de um patrimônio para outro.

Assim, no caso de Edson Luiz de Melo, o objeto seria o SALÁRIO doado para a Igreja Universal do Reino de Deus. Por fim, a aceitação aperfeiçoa a doação, que pode ser tácita, expressa, presumida ou ficta.

Vale lembrar que a doação é um contrato e todo contrato é um negócio jurídico.

Vejamos a ementa (resumo) da decisão do Tribunal de Justiça mineiro no caso sob análise.

APELAÇÃO CÍVEL nº 1.0024.03.965628-5/001. Relator: Des. Fernando Botelho - EMENTA: INDENIZAÇÃO. CONTRADIÇÃO NA SENTENÇA. NULIDADE. INOCORRÊNCIA. DÍZIMO. EMISSÃO DE CHEQUES. AGENTE INCAPAZ. NULIDADE DO ATO. VALOR SUPERIOR ÀS POSSES DO EMITENTE. CULPA DA INSTITUIÇÃO RELIGIOSA.

I - Não há contradição na sentença quando o julgador, motivado e coerentemente, interpreta os fatos e avalia as provas dos autos na busca da justa prestação jurisdicional.

II - O negócio jurídico praticado por absolutamente incapaz é nulo, mesmo antes da sentença de interdição, se comprovado que, à época da emissão de vontade, o agente não tinha discernimento do ato.

III - Declarada a nulidade do negócio jurídico, deve ser restabelecido o status quo ante, não sendo possível, como no caso dos autos, em que os cheques foram colocados em circulação, o agente incapaz deve ser indenizado por todo o montante doado.

IV - A instituição religiosa que recebe como doação valor muito superior às posses do doador, sem a devida cautela, responde civilmente pela conduta desidiosa.

Desse modo, a Igreja Universal do Reino de Deus foi condenada, no dia 21/08/2008, a devolver doações realizadas por Edson Luiz de Melo, fiel, no ano de 1996.

Além disso, Melo, que era zelador na época, passou a doar à Igreja Universal seu íntegro salário, o que o endividou por também ter se afastado de seu emprego.

Assim, a mãe de Melo acusa a Igreja Universal do Reino de Deus por fazer promessas em troca de doações financeiras e dízimo.

Diante dos fatos, Fernando Botelho, desembargador e relator do recurso, entendeu, em 2015, que os negócios jurídicos realizados por Melo foram nulos, pois o homem não tinha condições de manifestar sua real vontade.

APÊNDICE F

LEGISLAÇÃO APLICÁVEL AO CASO

- **CÓDIGO CIVIL DE 2002.**

Art. 4º - São incapazes, relativamente a certos atos ou à maneira de os exercer:

III - aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade;

Art. 104 - A validade do negócio jurídico requer:

I - agente capaz; II - objeto lícito, possível, determinado ou determinável; III - forma prescrita ou não defesa em lei.

Art. 166 - É nulo o negócio jurídico quando:

I - celebrado por pessoa absolutamente incapaz;

II - for ilícito, impossível ou indeterminável o seu objeto;

III - o motivo determinante, comum a ambas as partes, for ilícito;

IV - não revestir a forma prescrita em lei;

V - for preterida alguma solenidade (formalidade) que a lei considere essencial para a sua validade;

Art. 1.767 - Estão sujeitos a curatela:

I - aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade;



- **LEI Nº 13.146/2015 – LEI DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

Art. 6º - A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

I - casar-se e constituir união estável; II - exercer direitos sexuais e reprodutivos; III - exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar; IV - conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória; V - exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e VI - exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Art. 84 - A pessoa com deficiência tem assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º Quando necessário, a pessoa com deficiência será submetida à curatela, conforme a lei.

Art. 85 - A curatela afetará tão somente os atos relacionados aos direitos de natureza patrimonial e neqocial.

§ 1º A definição da curatela não alcança o direito ao próprio corpo, à sexualidade, ao matrimônio, à privacidade, à educação, à saúde, ao trabalho e ao voto.

CONCLUSÃO:

Conclui-se, portanto, que a prática de ato negocial sem a presença do curador resulta na nulidade absoluta do ato negocial.

APRENDIZAGEM POR MEIO DE PROBLEMAS

PROFESSOR: Alceu Rangel

TEMA: Atos ilícitos

PROBLEMA 1 - Tony, dirigindo seu carro prudentemente e de acordo com as regras de trânsito, se depara com uma situação aterrorizante: um ladrão, durante um assalto, empurra uma senhora para o meio da rua em sua direção. Buscando salvar a vida da senhora, ele desvia o seu carro e atinge, em cheio, uma loja, destruindo toda a vitrine do estabelecimento.

PERGUNTAS:

- 1) O dono da loja o/a procura como advogado e quer saber o que ele pode fazer nesta situação.
- 2) O dono do carro o procura como advogado e quer saber se ele tem obrigação de reparar o dano causado ao proprietário da loja.
- 3) O dono do carro também quer saber o que ele pode fazer para reparar o dano que ele sofreu em seu carro.

OBS: Leia o art. 188, II, art. 929 e art. 930, todos do Código Civil e tire sua conclusão.

PROBLEMA 02 - Juca de Tal, por imperícia, bateu no carro de Felipe Miguel, taxista, que, em virtude do acidente, ficará com o veículo parado, sem faturamento, por dez dias. (O faturamento diário é de R\$ 400,00, em média). Felipe gastou 1.500,00 em despesas hospitalares e o conserto do carro ficou em R\$ 2.000,00. Na qualidade de advogado de Felipe, apresente o rol de direitos de seu cliente.

PROBLEMA 03 – Neymar foi contratado pelo Vasco para jogar, pelo prazo de 05 anos, pelo salário mensal de R\$ 150.000,00; Caso rompa o contrato antes do prazo, Neymar deve arcar com a multa compensatória de R\$ 25.000,00; o contrato possui cláusula penal moratória de 10% para atraso de pagamento ou descumprimento de cláusula específica. Na metade do prazo contratado, Neymar resolve desistir do contrato. O clube está devendo 02 meses de salário a Neymar. Na qualidade de advogado do Clube, relate as penalidades a que o jogador está sujeito.

PROBLEMA 04 – Júlia Almeida de Souza realizou um contrato de compra e venda de um apartamento com Márcio Barros; o contrato estabeleceu que o sinal do negócio seria de R\$ 30.000,00, devendo o restante (270.000,00) ser pago no dia 30/12/2019. Todavia, Júlia, que estava adquirindo o imóvel com o propósito de casar com Alisson, rapaz bonito, inteligente e aluno de um renomado curso de Direito, e no referido imóvel fixar residência, desistiu do casamento e arrependeu-se do negócio jurídico. Sabendo-se que o contrato possui cláusula de arrependimento e que o vendedor, com a desistência de Júlia, teve um prejuízo de R\$ 40.000,00, *dê o parecer jurídico sobre o caso, mas antes leia o art. 420 do CC.*

Metodologias Ativas no Ensino Jurídico: uma proposta pedagógica apoiada em tecnologias da informação e comunicação