

FACULDADE DE DIREITO DO SUL DE MINAS
DIREITO

MARIANA GIANINI DE MELO CAMILO

**A MUDANÇA PARADIGMÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
JURÍDICA DO BRASIL CONTEMPORÂNEO A PARTIR DO USO DE
METODOLOGIAS ATIVAS: A SALA DE AULA INVERTIDA**

POUSO ALEGRE - MG

2022

MARIANA GIANINI DE MELO CAMILO

**A MUDANÇA PARADIGMÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
JURÍDICA DO BRASIL CONTEMPORÂNEO A PARTIR DO USO DE
METODOLOGIAS ATIVAS: A SALA DE AULA INVERTIDA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Direito com ênfase em Constitucionalismo e Democracia ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito do Sul de Minas – FDSM.

Orientador: Prof. Dr. Hamilton da Cunha Iribure Júnior.

336 CAMILO, MARIANA GIANINI DE MELO

A MUDANÇA PARADIGMÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM JURÍDICA DO BRASIL CONTEMPORÂNEO A PARTIR DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS: A SALA DE AULA INVERTIDA . / MARIANA GIANINI DE MELO CAMILO. Pouso Alegre: FDSM, 2022.

102p.

Orientador: Prof. Dr. Hamilton da Cunha Iribure Júnior.

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Direito do Sul de Minas, Programa de Pós-Graduação em Direito.

1. Ensino-aprendizagem. Metodologias ativas. Sala de aula. Tecnologia. . I Júnior, Prof. Dr. Hamilton da Cunha Iribure . II Faculdade de Direito do Sul de Minas. Programa de Pós-Graduação em Direito. III Título.

CDU 340

Mariana Gianini de Melo Camilo

**A MUDANÇA PARADIGMÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
JURÍDICA DO BRASIL CONTEMPORÂNEO A PARTIR DO USO DE
METODOLOGIAS ATIVAS: A SALA DE AULA INVERTIDA**

Data de aprovação: 13/04/2022

Banca Examinadora

Prof. Dr. Hamilton da Cunha Iribure Júnior – FDSM

Prof. Dr. Elias Kallás Filho – FDSM

Prof. Dr. Guilherme Forma Klafke - FDSM

Pouso Alegre, 13 de abril de 2022.

Dedico toda a minha trajetória até aqui à
minha família. Edivaldo meu parceiro de
vida; Heloísa, Maria Cecília e ao pequeno
João Lucas que viveu de perto a reta final.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, por intermédio da minha eterna mãezinha Nossa Senhora Aparecida, que foram os primeiros responsáveis pela realização desse sonho.

Aos meus pais Francisco e Maristela, que são os meus exemplos de persistência e coragem. Sem o exemplo e a dedicação deles desde a minha infância, nada seria possível. Obrigada por nunca desistirem de mim.

Ao meu marido Edivaldo, que é o meu parceiro de vida. Você abriu mão dos seus planos para seguir o meu sonho, que no fim se tornou o seu. Obrigada. As minhas filhas Heloísa, a primogênita que me fez seguir a área do Direito e a Maria Cecília que sempre alegre era meu combustível diário para o cansaço. Ao meu pequeno João Lucas, que já chegou no meio de toda essa turbulência, será sempre por vocês e para vocês. Amo vocês.

A minha vó Inácia, que com a sabedoria dos seus 93 anos sempre esteve firme para me levantar quando o desânimo batia, e me dar sempre os melhores conselhos.

À querida e dedicada professora Cida Mariosa, que dividiu o seu tempo e seu conhecimento comigo, me dando o norte para direcionar a pesquisa. Obrigada por toda a sua atenção.

Ao meu professor orientador, Dr. Hamilton, que sempre muito solícito e rápido nas orientações. Obrigada pela confiança, amizade e pelos ensinamentos não só no trabalho como ensinamentos de vida e de humanidade.

Aos funcionários da Faculdade de Direito do Sul de Minas, em especial a Natália e a Juliana, pela atenção e disposição para com os alunos.

Aos meus colegas do mestrado turma 2020-2022 meus agradecimentos especiais por transformarem essa trajetória mais leve e divertida, quando tudo parecia estar perdido. Em especial aos colegas Felipe Faria, Maria Helena e Lê Maria, que me seguraram no colo quando eu queria desistir.

Assim também um agradecimento especial aos professores, todos sem exceção de nenhum, da linha 2, que no meio do caos da pandemia mundial souberam nos guiar com maestria, afeto e dedicação. Não teríamos aproveitado tanto o curso se não fosse pela perspicácia de vocês.

“ A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces. ” *Aristóteles*.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Política educacional x ementa/assunto	87
--	----

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

CEJ - Comissão de Ensino Jurídico

CFE - Conselho Federal da Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD – Ensino a Distância

GBL – Gamer Based Learning

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

MEC - Ministério da Educação

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

PBL -Problem Based Learning

STAD – Student Teams Achievement Divisions

SUESC - Sociedade Unificada de Ensino Superior e Cultura

TBL – Team Based Learning

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TGT – Teams Games Tournament

RESUMO

A presente pesquisa adota como temática o processo de ensino e aprendizagem do curso de Direito no Brasil. Assim, o trabalho, a partir da metodologia analítica e da técnica de pesquisa de revisão bibliográfica, fundamenta-se em escritos de Paulo Freire, José Armando Valente e José Moran para responder à seguinte pergunta-problema: de que modo o curso de Direito pode aproximar o corpo discente do tecido social, de forma que as aulas não sejam monótonas, demasiadamente expositivas e formais, a ponto de os bacharéis se formarem e tornarem meros repetidores das leis e normas jurídicas? Dividido em três capítulos, o trabalho perpassa o surgimento dos cursos jurídicos no país, analisa a influência gerada em seu processo de ensino e aprendizagem pelo sistema juspositivista e acaba por defender a necessidade de uma mudança paradigmática a fim de que as a formação dos bacharéis aconteça de maneira mais interdisciplinar e humanizada. Dessa maneira, ao abordar as diversas metodologias ativas de aprendizagem disponíveis, a pesquisa destaca o modelo de sala de aula invertida, criado pelos professores norte-americanos Jonathan Bergmann e Aaron Sams, e argumenta acerca da utilização de recursos tecnológicos nos e pelos cursos de Direito do Brasil contemporâneo. Nesse sentido, compreende ser a combinação do ensino em ambientes presenciais com o ensino remoto, que acontece em ambientes virtuais, fomentado, inclusive, pela pandemia do coronavírus, um caminho razoável para a melhor aprendizagem jurídica, capaz de formar cidadãos mais reflexivos e críticos, comprometidos com a resolução dos casos concretos que afligem a sociedade, e não pessoas que simplesmente repetem os termos das leis e demais instrumentos normativos.

Palavras-chaves: Ensino-aprendizagem. Metodologias ativas. Sala de aula. Tecnologia.

ABSTRACT

The present research adopts as its theme the teaching and learning process of the Law course in Brazil. Thus, the work, based on the analytical methodology and the research technique of bibliographic review, is based on writings by Paulo Freire, José Armando Valente and José Moran to answer the following problem question: in what way can the Law course bring the student body closer to the society, so that classes are not monotonous, excessively expository and formal, to the point that bachelors graduate and become mere repeaters of laws and legal norms? Divided into three chapters, the work goes through the emergence of legal courses in the country, analyzes the influence generated in its teaching and learning process by the juspositivist system and ends up defending the need for a paradigm shift in order for the formation of bachelors to take place in a more interdisciplinary and humanized way. In this sense, when approaching the various active learning methodologies available, the research highlights the flipped classroom model, created by North American professors Jonathan Bergmann and Aaron Sams, and argues about the use of technological resources in and by law courses of contemporary Brazil. Thus, it understands that the combination of teaching in face-to-face environments with remote teaching, which takes place in virtual environments, even encouraged by the coronavirus pandemic, is a reasonable path to better legal learning, capable of forming more reflective and critical citizens, committed to solving the specific cases that afflict society, and not people who simply repeat the terms of the laws and other normative instruments.

Keywords: Teaching-learning. Active methodologies. Classroom. Technology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. APONTAMENTOS HISTÓRICOS CRÍTICOS DOS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL.....	15
1.1 O ensino jurídico e a emancipação política do Brasil.....	15
1.2 A República no Brasil e a guinada juspositivista.....	19
1.3 A democratização do ensino jurídico: explosão dos cursos e soluções curriculares.....	24
1.4 As crises no ensino jurídico.....	27
1.4.1 O fenômeno da descontextualização do ensino.....	30
1.4.2 O dogmatismo do ensino jurídico.....	31
1.4.3 A unidisciplinaridade no ensino jurídico	33
2. ENSINO JURÍDICO: O PARADIGMA TRADICIONAL E A REFORMA PARADIGMÁTICA.....	35
2.1 O paradigma tradicional.....	35
2.2 A reforma paradigmática.....	42
3. ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA DO FUTURO.....	51
3.1 O método da sistematização coletiva do conhecimento dentro do ensino-aprendizagem do Direito.....	52
3.2 Metodologias Inovadoras: as metodologias ativas.....	54
3.3 A sala de aula invertida como método inovador de aprendizado para os alunos de Direito	64
3.4 O ensino híbrido	75
CONCLUSÃO.....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95

INTRODUÇÃO

A educação é a base da sociedade, pois somente por meio dela as pessoas serão capazes de evoluir, conviver em comunidade e desenvolver sua capacidade física, moral e intelectual. Os desafios enfrentados pelos estudantes de direito nos dias de hoje tornam necessária a inovação dos métodos e procedimentos utilizados nas instituições de ensino superior espalhadas pelo Brasil.

O Direito, como uma ciência social aplicada que pode ser ensinada, deve ser entendido no seu aspecto dinâmico e dialógico e, sobretudo, na sua interação constante com a realidade. Dessa forma, deve-se refletir sobre a ausência de um método adequado para a formação dos bacharéis em Direito. O método adequado seria aquele que usa da *práxis* para ensinar o direito. A teoria e a prática andam sempre juntas, uma vai moldando a outra e vice versa, como num pensamento dialético.

O objetivo do presente trabalho é responder à seguinte pergunta-problema: de que modo o curso de Direito pode aproximar o corpo discente do tecido social, de forma que as aulas não sejam monótonas, demasiadamente expositivas e formais, a ponto de os bacharéis se formarem e tornarem meros repetidores das leis e normas jurídicas?

Assim, a pesquisa capta, nas diversas fases da história da educação jurídica no Brasil, alguns elementos essenciais que caracterizam o modelo central hegemônico, desde a criação dos cursos jurídicos, a vinculação entre direito e política, o período republicano, a ajuda do período juspositivista, o regime militar, a burocratização e a tecnicização da década de 1980 em diante, até o aumento exponencial de cursos e as tentativas de soluções para a crise do crescimento com significativas mudanças formais na grade curricular.

A metodologia empregada no presente trabalho para alcançar os objetivos dessa pesquisa é a metodologia analítica, com foco na técnica de revisão bibliográfica, de modo que a partir da pesquisa bibliográfica, realiza-se um apanhado dos registros já disponíveis decorrentes de pesquisas anteriores sobre o tema em tela.

No primeiro capítulo será realizado um estudo cronológico-histórico e os impactos trazidos para os métodos jurídicos aplicados no Brasil, em três diversos momentos históricos, desde a Emancipação Política de Portugal, a guinada Juspositivista e a democratização do Ensino no Estado Neoliberal. E, ainda no primeiro Capítulo, se trata a crise do ensino jurídico por suas características descontextualizadas com a realidade, sendo necessário inovar os métodos de ensino e aprendizado jurídico.

Após o questionamento da necessidade de modificação dos métodos de ensino-aprendizagem jurídicos, a pesquisa tratará de alguns procedimentos e métodos específicos para abordar o ensino-aprendizagem nas instituições de ensino superior. Destacar-se-ão características do ensino jurídico, para então se poder chegar a uma conclusão de qual seria o método ou os métodos mais aconselháveis para se ensinar o Direito nos dias de hoje.

Este capítulo trará levantamentos sobre a necessidade de reformulação dos métodos de ensino-aprendizagem no ensino superior, principalmente na Graduação em Direito, uma vez que as universidades devem ter como foco não só os alunos, mas também a formação destes alunos para atuar na prática jurídica em sociedade, uma vez que o Direito lida diretamente com perspectivas e ideais humanizados,¹ agindo sempre de acordo com o que é legal e justo.

Um dos métodos trazidos será a Sistematização Coletiva do Conhecimento, como metodologia de ensino jurídico, interlocução entre os agentes do processo ensino-aprendizagem no âmbito do Direito, com foco na atividade docente e seus aspectos subjetivos, características estas intrínsecas na formação e na atividade do professor.² Outros métodos inovadores serão abordados, dando-se destaque ao modelo da sala de aula invertida, desenvolvida por professores norte-americanos entre os anos 1990.

Posteriormente, o capítulo subsequente abordará o ensino híbrido, que harmoniza o uso das tecnologias digitais de comunicação aos encontros presenciais

¹ ALVES, Marcia Maria Alves; BRANCO, Carla Castello. Complexidade e sala de aula invertida? Considerações sobre o método. In *Anais do XII EDUCERE, III SIRSSE, V SIPD-Cátedra Unesco e IX ENAEH*. Curitiba/PR: PUC/PR, 2015, p.15471.

² MARTINS, Pura Lucia Oliver. *A Didática e as contradições da prática*. Campinas: Papyrus, 2003, p. 49.

e demais tradições do processo de ensino e aprendizagem. Esse capítulo, ainda, discorrerá sobre a aplicação de tais recursos tecnológicos no ensino do Direito, destacando a necessidade de introdução de metodologias inovadoras no curso jurídico a fim de que os alunos saiam da faculdade mais preparados para a resolução de casos concretos.

Desse modo, o ensino remoto - muito fortalecido no Brasil diante do contexto surgido com a pandemia da doença transmitida pelo vírus Sars-Co-V2 (coronavírus) - como sala de aula invertida aparece como uma possibilidade razoável à inovação das aulas de Direito, além de a junção do ambiente virtual e presencial corresponder às demandas que se têm para uma formação mais humanizada dos bacharéis.

1. APONTAMENTOS HISTÓRICOS CRÍTICOS DOS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL

Para o professor Sérgio Rodrigo Martinez³, durante sua evolução histórica, o ensino jurídico no Brasil deve ser analisado em três fases, teoricamente compartimentadas. Essa delimitação tem fundamento na eleição de três momentos básicos destacados na teoria política: os modelos de Estado Liberal, Social e Neoliberal.

Com base nessa divisão teórica, a primeira fase destaca o desenvolvimento do Liberalismo no Brasil do Império. Num segundo momento, a contextualização histórica partirá sua análise da República Nova, findando-se na era dos Governos Autoritários. Completando esse processo, há uma terceira fase delimitada inicialmente pela promulgação democrática da Constituição Federal de 1988, o advento da Portaria 1.886/94 do MEC, e o choque destas normas ante a adoção da tendência neoliberal pelos governos da década de 90 e início do século XXI.

1.1 O ensino jurídico e a emancipação política do Brasil

Até a Independência do Brasil, em 1822, não havia preocupação com a criação de escolas superiores no Brasil, até porque, como colônia, dependia financeira e culturalmente de Portugal.⁴ As formações se davam em instituições de ensino na Europa, sendo mais comum para a época graduar-se na Universidade de Coimbra.

Quando da Assembleia Constituinte de 1823, iniciaram-se os debates sobre a criação de cursos jurídicos no Brasil, principalmente porque, em função da independência, havia a necessidade de se suprir os cargos de magistrados pelo país

³ MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. *A evolução do ensino jurídico no Brasil*. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/8020/a-evolucao-do-ensino-juridico-no-brasil/2> Acesso em 11 ago. 2021.

⁴ BANDEIRA, Paulo. *O Ensino Jurídico no Brasil e suas peculiaridades*. [s.l.]:[s.n.], 2019, p.14.

afora, bem como para atender às novas demandas com relação à criação de novas leis.⁵

Com a ideia da criação dos cursos jurídicos no Brasil, veio também a preocupação com várias questões a serem discutidas, seja no que concerne à localização, seja quanto ao conteúdo a ser ministrado.⁶

Dentre essas várias questões, a grade curricular dos cursos era o ponto mais determinante à época, uma vez que a referência a ser adotada nos demais cursos seria dali retirada. Dúvidas pairavam se deveria haver um cuidado especial quanto ao ensino do Direito Romano ou se seria mais adequado, com base nos programas dos novos cursos na Europa, um curso mais voltado para o estudo do direito comercial e marítimo, economia, direito das pessoas (gentes) e relativo à administração do Estado.⁷

Tais indagações foram sanadas em 11 de agosto de 1827, quando foi promulgada a Lei que criava os cursos de ciências jurídicas e sociais em Olinda/PE e na cidade de São Paulo.

As cadeiras eram divididas por anos, sendo o primeiro ano dedicado ao estudo do Direito Natural, Público, Direito das Gentes, análise da Constituição do Império e Diplomacia.⁸ Depois, os estudos jurídicos se dividiam entre o Direito Público Eclesiástico, Direito Pátrio Civil, Direito Pátrio Criminal com a teoria do Processo Criminal, Direito Mercantil e Marítimo, Economia Política e Processo adotado pelas leis do Império.⁹

A criação dos cursos de Direito, portanto, foi uma decisão política que se coadunava com o momento histórico brasileiro. O Estado Nacional necessitava de operadores da burocracia que dominassem, minimamente, as minúcias legais, e de agentes que, em sua atuação, pudessem fortalecer a autonomia em relação à antiga metrópole portuguesa: “tais quadros passaram a se formar agora em território

⁵ BANDEIRA, Paulo. *O Ensino Jurídico no Brasil e suas peculiaridades*. [s.l.]:[s.n.], 2019, p.14.

⁶ Ibidem, p.15.

⁷ Ibidem, p.15.

⁸ RODRIGUES, Horário; JUNQUEIRA, Eliane. *Ensino do Direito no Brasil*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002, p.19.

⁹ BANDEIRA, Paulo. *O Ensino Jurídico no Brasil e suas peculiaridades*. [s.l.]:[s.n.], 2019, p.15.

brasileiro com a finalidade de assumir os postos de comando na estrutura burocrático-administrativa e jurídico-política do Estado”.¹⁰

Aurélio Bastos, em sua obra *O Ensino Jurídico no Brasil*,¹¹ se aprofunda na parte histórica do ensino do Direito no país. Apresenta dados importantes quanto às disciplinas ministradas, discussões acerca das cidades que deveriam sediar os primeiros cursos, bem como no que se refere à criação de um *Direito Brasileiro*, sem a necessidade de se utilizar como paradigma o Direito Português, o que, na prática, não se conseguiu levar a efeito.

No contexto apresentado, podemos citar como referências liberais as formações sob influência da Faculdade de Coimbra, perdurando até a instituições dos cursos de Direito em São Paulo e Olinda.

Essa tendência liberal é confirmada pela estrutura curricular una, apresentada na Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, no Brasil, destacando-se que os dois últimos anos do curso de Direito seriam destinados ao estudo do direito civil e comercial (quarto ano) e ao estudo da economia política e prática processual (quinto ano). Não era somente o poder sobre o Estado que estava em modificação (fim do absolutismo), mas também um novo modelo científico entraria em conflito com a ala eclesiástica da academia.¹²

As primeiras faculdades de Direito no Brasil foram implantadas apenas no Império diante da necessidade de formar intelectuais destinados à composição da burocracia estatal. Em 11 de agosto de 1827, foi promulgada a lei que criou os cursos de Direito de São Paulo e de Olinda, que funcionaram com grande influência da metodologia adotada pela Universidade de Coimbra, baseada na aula-conferência.¹³

No campo das metodologias, nem mesmo o início da hegemonia americana sobre a América Latina e a chegada de novas pedagogias liberais, como da *Escola Nova*, geraram reflexos suficientes para intervir na dinâmica pedagógica do ensino jurídico, pois a *pureza* científica e o fechamento do mundo acadêmico, no seu ciclo de

¹⁰ MACHADO, Antônio Alberto. *Ensino Jurídico e mudança social*. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p.85.

¹¹ BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000, p.25.

¹² MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. *A evolução do ensino jurídico no Brasil*. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/8020/a-evolucao-do-ensino-juridico-no-brasil/2> Acesso em 11 ago. 2021.

¹³ FRANCISCHETTO, Gisilene Passon P.; RAMOS, Valdeciliana da Silva Ramos. Intervenção social: um diálogo entre o curso de Direito e a educação básica. p.119-144. In *Metodologias Ativas de Aprendizagem para o Curso de Direito*. Organizadores Juliana Ferrari de Oliveira; Ricardo Goretti Santos. Vitória: FDV Publicações, 2020, p.119.

standartização reprodutora do conhecimento, geravam por si só uma esfera de proteção e isolamento.¹⁴

O choque entre as metodologias tradicionais, trazidas pelo liberalismo, e as advindas do movimento da *Escola Nova*, que acreditavam na possibilidade de inovação do ensino, era inevitável. A luta dos inovadores liberais começou por volta de 1924 quando se reuniram em torno de uma Associação, a Associação Brasileira de Educação (ABE), criada naquele ano e que culminou, em 1932, na criação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e na realização de várias *Conferências Nacionais de Educação*, dentre as quais as mais importantes foram a IV e a V, em cujos contextos as ideologias em tela foram confrontadas.¹⁵

Não só no Direito, mas também em outras academias, as ideologias da *Escola Nova* acabaram por representar uma disputa pelo poder acadêmico, na qual a força do tradicional prevaleceu e as tentativas de inovação pedagógica foram inviabilizadas. A *Escola Nova* não conseguiu ser totalmente implantada porque suas proposições, que implicavam uma sensível mudança qualitativa do sistema de ensino então adotado, encontraram como obstáculo a mentalidade reacionária e tradicionalista de certos educadores.¹⁶

No cenário da formulação da hegemonia liberal, ocorre uma primeira transformação do ensino jurídico brasileiro, mais especificamente no alvorecer do positivismo codificador. As duas faculdades criadas em 1827 até então não mais supriam a necessidade de formação de profissionais do Direito. A recém-proclamada República e o sucesso da cafeicultura no país geravam transformações econômicas e demandas sociais, o que restou conhecido como a chamada *industrialização tardia*.¹⁷

Dessa maneira, as pressões sobre o Estado induziram a promoção de uma reforma educacional do ensino jurídico no país, de modo que aqueles primeiros dois cursos, localizados em Olinda e São Paulo, deixaram de ser monopólio, permitindo-

¹⁴ MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. *A evolução do ensino jurídico no Brasil*. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/8020/a-evolucao-do-ensino-juridico-no-brasil/2> Acesso em 11 ago. 2021.

¹⁵ GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação*. São Paulo: [s.n.], 2000, p.111.

¹⁶ COTRIM, Gilberto; PARISI, Mário. *Fundamentos da educação*. São Paulo: [s.n.], 1979, p.270.

¹⁷ MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. *A evolução do ensino jurídico no Brasil*. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/8020/a-evolucao-do-ensino-juridico-no-brasil/2> Acesso em 11 ago. 2021.

se a abertura de novas Faculdades de Direito no Brasil, que não aquelas vinculadas apenas ao interesse do Estado.

1.2 A República no Brasil e a guinada juspositivista

O final da década de 1930 abria uma outra realidade para o país, após a crise econômica mundial de 1929 e a nova forma de organização do Estado, passando do Estado Liberal para o Estado Social.

Com a instauração da República, houve substancial alteração no que concerne ao ensino privado com o surgimento de faculdades particulares. Em 1902 foi criada a Escola Técnica de Comércio Cândido Mendes (Futura Universidade Cândido Mendes – 1960), que, em 1919, transformou-se na Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio de Janeiro, que na década de 1950 passou a incluir entre seus cursos o de Direito.¹⁸

Posteriormente, foi criada em 04 de julho de 1913, na qualidade de mantenedora da Faculdade Brasileira de Ciências Jurídicas e da Faculdade de Economia e Finanças do Rio de Janeiro a Sociedade Unificada de Ensino Superior e Cultura (SUESC), que, efetivamente, criou seu curso de Direito em janeiro de 1953.¹⁹

As mencionadas instituições foram de grande influência para a formação dos futuros juristas, tendo em seu quadro docente muitos promotores de justiça, magistrados, procuradores e renomados advogados da época, até que em 1960, com a transferência da capital para Brasília, foi criada também uma faculdade privada naquela cidade.

Segundo Rodrigues, pode-se, portanto, relacionar a criação dos cursos jurídicos no Brasil com as seguintes funções:²⁰ a) sistematizar a ideologia político-jurídica do

¹⁸ BANDEIRA, Paulo. *O Ensino Jurídico no Brasil e suas peculiaridades*. [s.l.]:[s.n.], 2019, p.16.

¹⁹ MACHADO, Antônio Alberto. *Ensino Jurídico e mudança social*. São Paulo: Expressão Popular. 2009, p.95.

²⁰ RODRIGUES, Horário Wanderlei. *Ensino jurídico e direito alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1993, p.13.

liberalismo, para promover a integração ideológica do Estado Nacional; e b) garantir a formação da burocracia encarregada de operacionalizar esta ideologia, para a gestão do mesmo Estado. Para o autor, desse modo, “o ensino jurídico é e sempre foi fonte da política”.²¹

Dada a perenidade desta relação entre educação jurídica e política, corrobora-se o ensinamento de Antônio Alberto Machado:

Até hoje, o ensino jurídico se realiza no âmbito do sistema universitário, das faculdades isoladas e das universidades públicas e privadas, desfrutando ainda daquela antiga dignidade de ensino com importante componente ético-político, de nível superior, que proporciona ao bacharel a perspectiva de carreiras atraentes e a possibilidade de assumir postos relevantes na burocracia estatal. Logo, trata-se de um campo do saber e do ensino universitário que, em boa medida, ainda segue mantendo aquela antiga aura de autoridade e de vinculação ao poder que lhe conferia o culto ao Direito Romano e Canônico.²²

Examinando os quinze anos de evolução do ensino jurídico (1930-1945), vamos verificar que os resultados apresentados foram bem infelizes. Enquanto que no campo econômico e social as transformações foram bem significativas, no setor educacional nenhum esforço sério se realizou; inclusive em matéria de ensino superior, os cursos jurídicos mantiveram-se na mesma linha estacionária.²³

No âmbito jurídico do Estado Novo, os tempos de mudanças gerariam uma nova demanda de estudos de novos direitos. Esse novo Estado teria uma grande produção legislativa positivada em códigos. Com isso, as metodologias de ensino e aprendizado já deveriam deixar de seguir a pedagogia tradicional.

Segundo Dantas, os rumos da educação jurídica só se considerariam, pois, em crise, no mundo de hoje, quando uma faculdade de saber jurídico houvesse assumido a forma de um precipitado insolúvel, resistente a todas as reações. Seria ela, então, como um museu de princípios e praxes, mas não seria um centro de estudos. Para uma escola de Direito viva, o mundo de hoje oferece um panorama de cujo esplendor raras gerações de juristas se beneficiam.²⁴

²¹ RODRIGUES, Horário Wanderlei. *Ensino jurídico e direito alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1993, p.100.

²² MACHADO, Antônio Alberto. *Ensino Jurídico e mudança social*. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p.86.

²³ VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982, p.311.

²⁴ DANTAS, San Tiago. Renovação do Direito. In *Universidade de Brasília*. Encontros da UnB. Ensino Jurídico. Brasília: UnB, 1978 – 1979, p.44.

O que era para se tornar aprendizado e ensino, passa, então, a ser um “museu de princípios e praxes” nas palavras de Dantas, repercutindo uma crise para a adaptação da academia jurídica.

Diante disso, e “junto com a mudança curricular, a guinada epistemológica positivista traz mudanças significativas na própria forma de entender o Direito, pois ressalta a vinculação estrita entre Direito e Estado”,²⁵ além de desvincular o Direito da moral e da política por meio da escolha de um objeto e de um método lógico-formal a fim de se alcançar um conhecimento objetivo.

Quando se fala em positivismo jurídico ou juspositivismo, destaca-se não somente sua caracterização como *Escola jusfilosófica* mas, sobretudo, como uma forma de apreensão do fenômeno jurídico, ou seja, é necessário perceber as consequências desse pensamento para as questões metodológica e epistemológica.²⁶

Ter consciência dessa noção é demasiado importante porque, mesmo com o passar de décadas, o paradigma positivista “continua como o mais importante elemento da formação jurídica brasileira”.²⁷ Também, mantém-se alvo de diversas críticas, sejam estas de conteúdo metodológico ou filosófico.

Novamente Dantas voltaria à temática em seu discurso inaugural nos cursos da Faculdade Nacional de Direito, em 1955. Falava agora na adoção de uma nova didática, embasada nas metodologias americanas de ensino jurídico (case system).²⁸

Diante disso, em 1961, o controle do Conselho Federal de Educação surgiu com o currículo mínimo para os cursos de Direito, na tentativa de solucionar o descompasso social do ensino jurídico. A ideia era que os cursos de Direito tivessem um mínimo requerido para a formação jurídica geral dos seus estudantes. Sem controle, o mercado novamente ditou as regras e “o currículo mínimo tornou-se, a rigor, um currículo máximo”.²⁹

²⁵ MORAIS, Hugo Belarmino de. *A dialética entre educação jurídica e educação do campo: a experiência da turma Evandro Lins e Silva da UFG derrubando as cercas do saber jurídico*. 2011. 225 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011, p.58-59.

²⁶ Ibidem, p.59.

²⁷ Ibidem, p.60.

²⁸ DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. p.449-459. In *Revista Forense*, Rio de Janeiro, v.159, ano 52, maio/jun. 1955.

²⁹ VENANCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982, p.318.

Com o autoritarismo do Golpe Militar de 1964, não existiu mais espaço para o desenvolvimento da *Escola Nova*, restando confirmado com o estabelecimento dos Acordos MEC/USAID, embasando a reforma educacional de 1968.³⁰

A Lei nº 5.540 de 1968, da Reforma Universitária, promulgada no períodomilitar, trouxe uma ideologia de igualar as Universidades Brasileiras, impondo um regime que buscava mascarar as relações funcionais entre o sistema educacional e o contexto socioeconômico. Ademais, as disposições dogmática e legalista eram interessantes para o regime, pois se criava um distanciamento entre a comunidade acadêmica e as discussões mais fundamentais sobre o país, direcionando aquela para o mercado. Os acordos decorrentes deste período (Acordos MEC/USAID) foram considerados utilitaristas e pragmáticos nas instituições, repercutindo até hoje no direcionamento do mercado de trabalho para os jovens estudantes dos cursos de Direito.

Consoante Venâncio Filho, a meta voltava-se para o atendimento do crescimento econômico financiado externamente. Requeriam-se novos técnicos para o suporte do *milagre brasileiro* e, novamente, o número de vagas estava à frente de metas educacionais qualitativas. Das 61 faculdades existentes no ano de 1964, houve um salto para 122 em uma década.³¹

A Educação a nível universitário converteu-se, então, numa banal e descompromissada atividade de informações genéricas e/ou profissionalizantes – com os alunos sem saber ao certo o que fazer diante de

³⁰ Na década de 1960, após o Golpe Militar, pelo menos nove acordos ou convênios foram assinados entre a parte brasileira e a norte-americana, cujos textos dos convênios são citados por ALVES (1968), abrangendo os três níveis de ensino: o primeiro acordo relativo ao ensino superior - de ASSESSORIA PARA MODERNIZAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA - foi assinado a 30 de junho de 1966; em 9 de maio de 1967, o acordo de 30 de junho de 1966 foi reformulado e ampliado, denominando-se “ASSESSORIA AO PLANEJAMENTO DO ENSINO SUPERIOR”; o CONVÊNIO ENTRE O MEC ATRAVÉS DA DES, O CONTAPE E A USAID/BRASIL foi o primeiro acordo sobre ensino médio, assinado em 31 de março de 1965; em 17 de janeiro de 1968 foi assinado o novo convênio PLANEJAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO E SERVIÇOS CONSULTIVOS relativamente ao ensino secundário; em 3 de junho de 1966 foi assinado o CONVÊNIO ENTRE A AID E MEC, ATRAVÉS DA SUDENE E DA CONTAP – CRIAÇÃO DE UM CENTRO DE TREINAMENTO EDUCACIONAL visando ao treinamento de professores; em 30 de dezembro de 1966 foi assinado o ACORDO DE PLANEJAMENTO DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA; em 24 de junho de 1966 foi firmado novo convênio de ASSESSORIA PARA EXPANSÃO E APERFEIÇOAMENTO DO QUADRO DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL prevendo o treinamento de professores secundários; em 27 de novembro de 1967 foi assinado o convênio EVOLUÇÃO VOCACIONAL E TREINAMENTO RURAL, versando sobre a educação e treinamento rural; em 6 de janeiro de 1967 foi assinado o convênio acerca de PUBLICAÇÕES TÉCNICAS, CIENTÍFICAS E EDUCACIONAIS MEC/SNEL/USAID FRAZON, Sadi. *Os acordos MEC-USAID e a reforma universitária de 1968 – as garras da águia na legislação de ensino brasileira*. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUC-PR, 2015. p.40619-40632. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21202_9057.pdf Acesso em 15 jan. 2022.

³¹ VENANCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982, p.202.

um conhecimento transmitido de maneira desarticulada e pouco sistemática, sem rigor metodológico, sem reflexão crítica e sem estímulo às investigações originais.³²

A técnica, aliada ao controle do pensamento crítico, era o referencial a ser seguido, porquanto atendia às leis de mercado e mantinha a ordem perante o aparato estatal autoritário. Segundo Bastos, pela conjugação de fatores apresentada (crise organizacional, didática, metodológica, curricular, mercadológica), esse foi um dos momentos de maior crise na história do ensino jurídico brasileiro.³³

De forma bastante pontual, Alberto Machado elucida que num contexto estritamente profissionalizante, o objetivo mais visado pelo bacharel passa a ser a obtenção de certa ascensão social por meio do ingresso em carreiras jurídicas que ainda exibem um nostálgico reconhecimento social e remuneração razoável, como a magistratura, promotoria, defensorias, delegacia de polícia, advocacia de empresas etc., traduzindo-se, em última análise, num simples projeto pessoal sem nenhuma dimensão pública ou social.³⁴

Houve uma nova tentativa de reforma da grade curricular como solução para a crise do aumento estrondoso de cursos jurídicos no Brasil na década de 1970 a partir da modificação curricular por determinação da Resolução nº 3, do Conselho Federal de Educação. O objetivo da reformulação ateve-se à implantação de soluções inovadoras para o ensino jurídico.

O resultado da tentativa foi o mesmo da reforma de 1961 e as faculdades de Direito, com raras exceções, continuaram seguindo seus programas tradicionais.³⁵ Para Venâncio Filho, ao terminar sua obra sobre a análise histórica dos cursos de Direito brasileiros, em 1977, o ensino jurídico no país ainda se encontra à procura de seus caminhos.³⁶

³² FARIA, José Eduardo; CAMPILONGO, Celso Fernandes. *A sociologia jurídica no Brasil*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1991, p.11.

³³ BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

³⁴ MACHADO, Antônio Alberto. *Ensino Jurídico e mudança social*. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p.161.

³⁵ BARRETO, Vicente. Sete notas sobre o ensino jurídico. In. *Encontros da UnB*. Universidade de Brasília. Brasília, 1978 – 1979, p.76.

³⁶ VENANCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982, p.335.

1.3 A democratização do ensino jurídico: explosão dos cursos e soluções curriculares

Vários direitos e garantias foram introduzidos com a promulgação da Constituição de 1988, existindo campo democrático também para transformações no ensino e aprendizado jurídico brasileiro, sendo possível imaginar inovações nos cursos de Direito.

O crescimento da criação de cursos jurídicos pelo Brasil até 1990 não foi demonstrado em números. Todavia, na metade dos anos 1990 surgem diversas faculdades particulares país afora, chegando o Brasil em 2010, a ter um número significativo de 1.240 cursos de Direito.³⁷

As expansões de ofertas não pararam por aí. Em 2018, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), já havia mais de 1.500 cursos superiores em Direito em todo o país. Em relação ao perfil dos cursos, o ensino é majoritariamente privado, uma vez que, ainda segundo tais informações, 89,2% dos cursos vinculavam-se a instituições privadas, sendo 86,7% das graduações ofertadas oriundas dessas instituições.³⁸

Conforme se percebe pelos levantamentos estatísticos, os números relacionados ao surgimento de cursos não param de crescer, ao passo que inexistem notícias históricas de quaisquer modificações qualitativas do ensino. Para tentar conter esse avanço, ainda que sem sucesso, em 2013 a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Ministério da Educação (MEC) concordaram em criar um grupo de trabalho para estabelecer algumas regras que contivessem a qualidade do ensino superior jurídico. O então presidente do Conselho Federal da OAB, Marcus Vinícius Furtado Coêlho, comemorou a novidade:

³⁷ Já em 2010 o Brasil registrava um número chocante de cursos de Direito: 1.240, ao passo que o restante do mundo contava com 1.100 universidades. Isto é, à época, o país, sozinho, já possuía mais faculdades de Direito do que todo o resto do montante espalhado pelo mundo.

OAB DISTRITO FEDERAL. *Brasil tem mais faculdades de Direito que todos os países juntos*. Disponível em <https://oabdf.org.br/noticias/brasil-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises-juntos-3/> Acesso em 11 ago. 2021.

³⁸ FOLHA OAB. *Número recorde de cursos de Direito não entrega qualidade no ensino*. Disponível em <https://folhadirigida.com.br/oab/noticias/estatisticas-oab/ensino-juridico-no-brasil> Acesso em 11 ago. 2021.

O balcão dos cursos de Direito está fechado. O trabalho conjunto entre OAB e MEC permitirá um avanço no ensino de Direito no Brasil, com foco na qualidade, na infraestrutura e no futuro dos graduandos. A defesa dos direitos dos cidadãos deve ser feita por profissionais qualificados, formados em cursos com qualidade comprovada.³⁹

Não se sabe ao certo se por interesses políticos ou financeiros, fato é que, mesmo com a medida criada para tentar conter o avanço no número de criações de faculdades de Direito, esse quadro continua se expandindo. A última contagem de que se tem conhecimento revela que o Brasil já conta com 1.755 faculdades de ensino jurídico.⁴⁰

As exigências do momento de expansão democrática demandaram profissionais preparados por um método não tradicional, utilizada pela maioria das escolas de Direito. Com o cenário, a liberdade de expressão abriu possibilidades ao amplo e livre debate quanto a este assunto e quanto à formação profissional tradicional do bacharel, além da relação entre o Direito e a Justiça.

Das repercussões sociais da crise dos cursos de Direito, a OAB, por meio de sua Comissão de Ensino Jurídico (CEJ), desde 1992 iniciou um estudo nacional buscando uma reavaliação da função social do advogado e de seu papel como cidadão.⁴¹

A anterior Resolução do Conselho Federal da Educação (CFE) nº 03/72, que até aquele momento ainda era responsável pelas diretrizes do ensino jurídico, serviu então de base para os estudos da Ordem, que resultaram em sua revogação e na promulgação do texto final da Portaria 1.886/94 do MEC, passando a regular as diretrizes curriculares mínimas para os cursos de Direito no Brasil.

Esta última portaria voltava as análises das condições do ensino das instituições de ensino superior, reforçadas por uma política estatal de fiscalização e avaliações periódicas de tais instituições, fazendo com que o cenário jurídico obtivesse resultados positivos no contexto da época.

³⁹ CONSULTOR JURÍDICO. *Ministério da Educação altera regras para criação de cursos de Direito*. Disponível em <https://www.conjur.com.br/2014-dez-23/ministerio-educacao-altera-regras-criacao-cursos-direito> Acesso em 11 ago. 2021.

⁴⁰ FOCUS. *1.755 faculdades: OAB quer barrar criação de novos cursos de direito no Brasil*. Disponível em: <https://www.focus.jor.br/oab-quer-barrar-criacao-de-novos-cursos-de-direito-no-brasil/> Acesso em 10 ago. 2021.

⁴¹ FELIX, Loussia P. Musse. Considerações acerca das perspectivas de avaliação dos cursos de Direito. In *Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil*. OAB. Ensino Jurídico. Parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993, p.13.

Umas das inovações qualitativas trazidas pela Portaria 1.886/94 foi a adoção de um currículo mínimo e a obrigatória composição deste com disciplinas regulares, cumprindo um mínimo de 3.300 horas de carga horária de atividades, bem como pela criação de novas atividades nunca exigidas perante os cursos de Direito, entre elas, a monografia final, o cumprimento de carga horária de atividades complementares e a obrigatoriedade de cumprimento do estágio de prática jurídica.

Criou-se também a exigência de que cada curso de Direito mantivesse um acervo jurídico de, no mínimo, dez mil volumes de obras jurídicas e referências às matérias do curso, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação. Na parte do estágio, passou-se a exigir a criação de um *Núcleo de Prática Jurídica*, dotado de “instalações adequadas para treinamento das atividades profissionais”,⁴² uma vez que “a visualização prática de situações reais vivenciadas na sociedade se mostra como um meio adequado ao aprendizado e à formação do alunado”.⁴³

A concomitância entre saberes teóricos e práticos, desfragmentados e continuados, intensifica a estruturação de um conhecimento jurídico crítico e, nesse contexto, também a formação de discentes mais proativos e aptos à inserção responsável junto à comunidade em seu entorno.⁴⁴

Já no século XXI, a nova regulamentação do ano de 2004, resultado de discussões e pareceres⁴¹ sobre a situação dos cursos jurídicos, não modificou substancialmente aquilo que a Portaria n. 1886/94 trouxe. A Resolução nº 09/2004, chamada de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Direito, parece

⁴² Art. 5º Cada curso jurídico manterá um acervo bibliográfico atualizado de no mínimo dez mil volumes de obras jurídicas e de referências às matérias do curso, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação.

Art. 10. O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente. § 1º O núcleo de prática jurídica, coordenado por professores do curso, disporá instalações adequadas para treinamento das atividades de advocacia, magistratura, Ministério Público, demais profissões jurídicas e para atendimento ao público. § 2º As atividades de prática jurídica poderão ser complementadas mediante convênios com a Defensoria Pública outras entidades públicas judiciárias empresariais, comunitárias e sindicais que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e em assistência jurídica, ou em juizados especiais que venham a ser instalados em dependência da própria instituição de ensino superior.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994*. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em <https://www.oabrn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf> Acesso em 11 ago. 2021.

⁴³ DUARTE, Renata Stauffer; SILVA, Flaviana Ropke da; BURGO, Vitor. Aproximação entre os ambientes das disciplinas teóricas e da prática jurídica real: o conhecimento forjado a partir da realização de sessões jurídicas. p.147-168. In *Metodologias Ativas de Aprendizagem para o Curso de Direito*. Organizadores Juliana Ferrari de Oliveira; Ricardo Goretti Santos. Vitória: FDV Publicações, 2020. p.150.

⁴⁴ Ibidem, p.164.

ter sido planejada para buscar coerência nacional no perfil do estudante, garantindo os mesmos aspectos já preceituados na Portaria anterior.

Sobre os últimos anos de regulamentação da educação jurídica e do seu pano de fundo histórico e sociopolítico, seguem algumas considerações. Tais diretrizes curriculares, seja a Portaria nº 1.886/94 ou a Resolução nº 09/2004,⁴⁵ analisadas dialeticamente, levam à uma discussão importante para o restante deste trabalho: a partir da Portaria de 1994, foram delineados os apontamentos curriculares para uma nova forma de encarar o ensino, a pesquisa e a extensão nas Faculdades de Direito. Quando se observa, porém, a dicotomia entre os objetivos destas regulamentações e a realidade acadêmica, em pleno ano de 2011, há algo que não se coaduna.⁴⁶

1.4 As crises no ensino jurídico

Segundo Bauman, “a crise pós-moderna aflige, de cima para baixo, todas as instituições educacionais estabelecidas”, sendo que “a atual crise educacional é, antes de tudo, uma crise de instituições e filosofias herdadas”.⁴⁷

O debate acerca da crise da educação jurídica brasileira acolhe-se às reflexões de San Tiago Dantas,⁴⁸ ao longo da década de 1950. No entanto, não se pode deixar

⁴⁵ Editada pela Câmara de educação Superior do Conselho Nacional de Educação, a Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004 foi responsável pela instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito.

FRANCISCETTO, Gisilene Passon P.; RAMOS, Valdeciliana da Silva Ramos. Intervenção social: um diálogo entre o curso de Direito e a educação básica. p.119-144. In *Metodologias Ativas de Aprendizagem para o Curso de Direito*. Organizadores Juliana Ferrari de Oliveira; Ricardo Goretti Santos. Vitória: FDV Publicações, 2020, p.120.

Anos mais tarde, em 2018, foram publicadas novas diretrizes para os cursos de Direito através da Resolução nº 05, a qual surgiu no sentido de “oportunizar uma formação mais próxima das questões sociais que afligem pessoas e grupos inteiros”.

Ibidem, p.122.

⁴⁶ MORAIS, Hugo Belarmino de. *A dialética entre educação jurídica e educação do campo: a experiência da turma Evandro Lins e Silva da UFG derrubando as cercas do saber jurídico*. 2011. 225 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011, p.65-66.

⁴⁷ BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008, p.164.

⁴⁸ Grande parte dos pensadores da Educação Jurídica consideram San Tiago Dantas como um dos primeiros grandes críticos do modelo educacional gestado e aplicado nas Faculdades de Direito do Brasil.

de sublinhar que propostas e ponderações tendentes a modificar o cenário dos cursos jurídicos, dada a constatação de sua crise, já têm certa tradição no Brasil.

A Portaria 1.886/94, apesar de criar inúmeros benefícios para o ensino jurídico nos aspectos curriculares, deixaram de se preocupar com o maior espaço de aprendizagem que é a sala de aula.

Primeiro, a crise atual do ensino jurídico é generalizada com raízes estruturais na crise do Estado e da sociedade, sendo que nenhum dos atores individuais tem responsabilidade única pela resolução das deficiências do ensino jurídico. Segundo, as soluções mais eficazes têm origem no ponto de produção, ou seja, no âmbito das faculdades e do corpo docente. Isso implica numa luta pela incorporação de novo conteúdo e métodos de ensino por parte dos profissionais envolvidos.⁴⁹

O professor Horário Rodrigues afirma existirem os seguintes pressupostos da portaria 1.886/94: a) o rompimento com o positivismo normativista; b) a superação da concepção de que só é profissional de Direito aquele que exerce atividade forense; c) a negação de autossuficiência ao Direito; d) a superação da concepção de educação como sala-de-aula; e) a necessidade de um profissional com formação integral (interdisciplinar, teórica, crítica, dogmática e prática).⁵⁰

Como esses cinco pressupostos supracitados se realizam na sala de aula e por mais que a Portaria 1.886/94 tivesse por princípio retirá-lo do centro das atividades do ensino jurídico, o arquétipo liberal ainda se realiza, pois, é a sala de aula o local onde os estudantes continuam a permanecer durante grande parte de seus cinco anos de curso de Direito, ou seja, na maioria das 3.300 horas de atividades exigidas durante o curso.

A partir disso, pode-se concluir que todas as mudanças trazidas pela Portaria partiram da estrutura externa dos cursos jurídicos, e não da estrutura interna que seria o caso das salas de aula. Estas continuam com o padrão liberal, revigorado pelas tendências neoliberais, não efetivando as propostas defendidas pela Escola Nova.

⁴⁹ FELIX, Loussia P. Musse. Considerações acerca das perspectivas de avaliação dos cursos de Direito. In *Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil*. OAB. Ensino Jurídico. Parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993. p.83.

⁵⁰ RODRIGUES, Horário Wanderlei. *A reforma curricular nos cursos jurídicos e a portaria n.º 1.886/94MEC*. UFPR, Faculdade de Direito, 1995, p.122.

Para a professora Inês Pôrto, essa estratégia de transformação pode ser obtida pela ocupação das brechas do projeto pedagógico dos cursos, como alternativas de paulatina modificação do ensino jurídico. Isso demonstra que é necessária a construção de novas propostas, capazes de modificar o modelo existente no ensino jurídico.⁵¹

A proposta da professora caminha no sentido de um ensino jurídico mais humanizado, sendo necessário um novo estudo e uma sistematização para a reforma do ensino jurídico. Ou seja, possibilita o uso de mecanismos estratégicos no interior dos cursos jurídicos capazes de inovar a prática didática.

Essas possibilidades se tornam ainda mais desafiadoras quando observamos o crescimento acelerado dos cursos nos últimos anos, acompanhada da tendência histórica democrática, somada aos ideais do neoliberalismo.

Observa-se também que os cursos são projetados sem levar em consideração a flexibilidade necessária aos tempos atuais para atuações acadêmico-científicas, para jurídicas ou até não-jurídicas. Ao mesmo tempo, se tornam cursos preparatórios de cinco anos para concursos públicos, que também não garantem o futuro estável, haja vista a seletividade do mercado, formando, praticamente, um exército acadêmico de reserva de formados, tendentes à proletarização. O mesmo espaço que é formatado (desde a sua criação) para sistematização da ideologia liberal (ou, mais recentemente, neoliberal), é o espaço desejado por todos para alcançar o funcionalismo público - reforçar a lógica estatal, portanto.⁵²

A professora Inês identificou ao longo de seu trabalho realizado na CEJ da OAB, um mapa do modelo central de educação jurídica, em que despontam três características principais: descontextualização, dogmatismo e unidisciplinaridade,⁵³ elementos que demonstram a influência preponderante dos cursos jurídicos.

⁵¹ PÔRTO, Inês da Fonseca. *Ensino jurídico, diálogos com a imaginação: construção do projeto didático no ensino jurídico*. Porto Alegre: S. Fabris, 2000, p.25.

⁵² RODRIGUES, Horário Wanderlei. *Ensino jurídico e direito alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1993, p.30-32.

⁵³ PÔRTO, Inês da Fonseca. *Ensino jurídico, diálogos com a imaginação: construção do projeto didático no ensino jurídico*. Porto Alegre: S. Fabris, 2000, p.15.

1.4.1 O fenômeno da descontextualização do ensino

No fenômeno da descontextualização, o ponto principal que aparece é a existência de uma distância entre o saber produzido, reproduzido e discutido nos cursos jurídicos e a realidade empírica da sociedade. Embora as relações jurídicas se formem no mundo real, a ideia do Direito se constrói paralela a esta realidade de mundo, com conceitos e ideais que as vezes são até desconhecidas dos próprios estudantes de direito que estão em formação.

Nesse sentido, é interessante perceber a ideia de naturalização como “a retirada do fenômeno jurídico do contexto histórico-social”.⁵⁴ A comunidade jurídica competente é composta pelos atores sociais e institucionais que detêm o poder (tanto político quanto simbólico) de dizer o que é o Direito, através dos processos ritualizados (formalizados) de legitimação ou por força da autoridade da tradição.⁵⁵

Assim, a ideia de um Direito contextualizado, como fenômeno social resultado de uma síntese dialética de normas, não atinge a realidade da formação jurídica tradicional. O Direito é descontextualizado quando, indiferente às influências que recebe de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Política, e sobretudo, da Economia, ainda subjaz um discurso de autossuficiência e autorreferência. O discurso da autonomia do Direito acaba, dessa forma, por descontextualizá-lo.⁵⁶

A descontextualização também pode ser percebida como a negação do pluralismo jurídico, entendido, segundo Boaventura Santos,⁵⁷ como a vigência, oficial ou não, no mesmo espaço geopolítico, de mais de uma ordem jurídica, relacionada à conformação específica de conflitos. Numa sociedade plural, vários são os contextos

⁵⁴ MORAIS, Hugo Belarmino de. *A dialética entre educação jurídica e educação do campo: a experiência da turma Evandro Lins e Silva da UFG derrubando as cercas do saber jurídico*. 2011. 225f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011, p.68.

⁵⁵ BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.209.

⁵⁶ LYRA FILHO, Roberto. *O Direito que se ensina errado*. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980, p.25.

⁵⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006, p.87.

que, interligados, definem o jurídico. A busca por fronteiras muito bem delimitadas corre o risco de negar essa pluralidade.⁵⁸

Ao definir, por exemplo, que o Direito é o direito positivo estatal (representado pela lei), reduzindo-o ao direito criado pelo Estado (geralmente, em nome da própria autonomia do Direito), não é possível reconhecer como jurídicas as normas e interpretações derivadas das *lutas contra-hegemônicas*, entendidas como os diferentes processos de resistência à globalização neoliberal em busca da emancipação social, em âmbito global, regional e local, no sentido de que fala Boaventura de Sousa Santos.⁵⁹

1.4.2 O dogmatismo do ensino jurídico

Em regra, a educação jurídica parte de enunciados acriticamente recebidos e tidos como incontestáveis e irrefutáveis, os chamados dogmas: “Etimologicamente, o dogma assinala, primeiro, uma tese ou doutrina e, depois, uma regra ou norma, como a própria lei, cuja imperatividade atribui um caráter intocável”.⁶⁰

O dogmatismo do ensino jurídico colabora para a retirada das mediações entre a esfera da normatividade e a esfera política e social. Desta forma, em vez de perceber a instância jurídica como parte de uma totalidade, por ela formada e que sobre ela atua, o dogmatismo contribui para a retirada das mediações entre a esfera da normatividade e a esfera político-social. Não se visualiza, destarte, a conflituosidade que informa a própria criação do Direito, que aparece, por um lado e hegemonicamente, como mecanismo de justificação do poder político e, por outro, como espaço de formalização, autorização ou reconhecimento de demandas, por vezes dirigidas contra a vontade do próprio Estado.⁶¹

⁵⁸ MORAIS, Hugo Belarmino de. *A dialética entre educação jurídica e educação do campo: a experiência da turma Evandro Lins e Silva da UFG derrubando as cercas do saber jurídico*. 2011. 225 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011, p. 68.

⁵⁹ SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006, p.445.

⁶⁰ LYRA FILHO, Roberto. *O Direito que se ensina errado*. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980, p.11.

⁶¹ MORAIS, Hugo Belarmino de. *A dialética entre educação jurídica e educação do campo: a experiência da turma Evandro Lins e Silva da UFG derrubando as cercas do saber jurídico*. 2011. 225

Esse fenômeno, assim, retira a possibilidade de discussão desses pressupostos críticos e, justamente por isso, não se confunde com a dogmática jurídica, compreendida como uma das técnicas para produzir soluções e mecanismos para um estudo sistemático das normas em vigor, dirigido a constituir “um instrumento ao qual os juristas poderiam recorrer para o melhor desempenho de suas funções”.⁶²

Em que pese a presença do dogmatismo nas diversas disciplinas jurídicas, sendo estas dogmáticas ou não, percebe-se como sua existência se deve à afirmação do paradigma positivista no contexto da educação jurídica, consolidado no Brasil desde o início da República, e que permanece como elemento central da formação jurídica brasileira. Nesse sentido, a prática de resumir o estudo do Direito ao estudo do Direito Positivo Estatal pode ser considerada uma das principais formas de dogmatismo,⁶³ que restringe significativamente todo o campo de performance do ensino jurídico.

Essa característica metodológica e conteudística é crítica por Rodrigues. O autor afirma que não há possibilidade de construir um ensino jurídico emancipatório a partir dos mesmos paradigmas tradicionais (jusnaturalismos e positivismos), visto que, enquanto um padece de certo idealismo e transcendentalismo, colocando o Direito fora da história, como que pairando metafisicamente sobre o mundo real, o outro, ao reconhecer como jurídico o produto do poder estatal numa sociedade cindida em interesses de classes e grupos conflitantes (um grupo – dominante – com o poder nas mãos, portanto, com o poder de dizer o que é Direito), impede o papel progressista e renovador do Direito e mitifica a ordem estabelecida como a única ordem possível.⁶⁴

f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011, p.70.

⁶² PÔRTO, Inês da Fonseca. *Ensino jurídico, diálogos com a imaginação: construção do projeto didático no ensino jurídico*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2000, p. 53.

⁶³ MORAIS, Hugo Belarmino de. *A dialética entre educação jurídica e educação do campo: a experiência da turma Evandro Lins e Silva da UFG derrubando as cercas do saber jurídico*. 2011. 225 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011, p.71.

⁶⁴ RODRIGUES, Horário Wanderlei. *Ensino jurídico e direito alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1993, p.113 e ss.

1.4.3 A unidisciplinaridade no ensino jurídico

A unidisciplinaridade contrapõe-se à ideia de interdisciplinaridade. A primeira característica da unidisciplinaridade para o ensino jurídico diz respeito à autonomia do Direito enquanto ciência, que é resultado da moderna ideia de conhecimento científico. Em nome dessa autonomia do jurídico frente a outros conhecimentos científicos, como o sociológico, filosófico e político, uma verdadeira muralha foi se construindo, com métodos próprios, centralidade no sujeito cognoscente, afastado do objeto, a ideia de conhecimento claro, objetivo, sistemático, enfim, racional, conforme nos traz Boaventura.⁶⁵

A unidisciplinaridade seria, nesse contexto, a ideia rigorosa de delimitar essas fronteiras do Direito mesmo, buscando seu estatuto ontológico e epistemológico. Nesta delimitação, no caso do Direito, as normas definem seu objeto privilegiado.⁶⁶

Além disso, a unidisciplinaridade pode ser vista como a falta de comunicação entre os chamados ramos autônomos do próprio Direito. A formação é fragmentada em disciplinas que não dialogam entre si e produzem, por isso, um conhecimento também fragmentado.

No campo do Direito já existem sociólogos jurídicos, linguistas normativos, filósofos do Direito, epistemológicos jurídicos, etc. A riqueza do trabalho realizável através de uma reflexão interdisciplinar leva a concluir que a segregação dos conteúdos disciplinares, ainda vigente, é arbitrária e arcaica.⁶⁷

Ainda, a unidisciplinaridade pode ser vislumbrada a partir da ausência de temas transversais. A transversalidade significa a presença, mais ou menos constante, de temas e discussões que, por sua relevância social e acadêmica, demandam tratamento por várias disciplinas. Desse modo, as visões compartilhadas tendem a explicar melhor o objeto, o olhar disciplinado tende a reduzi-lo. No modelo tradicional,

⁶⁵ MORAIS, Hugo Belarmino de. *A dialética entre educação jurídica e educação do campo: a experiência da turma Evandro Lins e Silva da UFG derrubando as cercas do saber jurídico*. 2011. 225 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011, p.76.

⁶⁶ PÔRTO, Inês da Fonseca. *Ensino jurídico, diálogos com a imaginação: construção do projeto didático no ensino jurídico*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2000, p.54.

⁶⁷ MORAIS, Hugo Belarmino de. *A dialética entre educação jurídica e educação do campo: a experiência da turma Evandro Lins e Silva da UFG derrubando as cercas do saber jurídico*. 2011. 225 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011, p. 76.

o conhecimento é dividido em disciplinas que, para melhor digestão, são encapsuladas, classificadas e hierarquizadas.⁶⁸

⁶⁸ PÔRTO, Inês da Fonseca. *Ensino jurídico, diálogos com a imaginação: construção do projeto didático no ensino jurídico*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2000, p.57.

2. ENSINO JURÍDICO: O PARADIGMA TRADICIONAL E A REFORMA PARADIGMÁTICA

Conforme trazido no capítulo 1, o ensino jurídico formou-se sobre um paradigma tradicional implementado ao longo dos anos em virtude das necessidades trazidas em cada época. As diretrizes aos longos dos anos ditavam e ditam quais serão os requisitos para a formação no ensino superior jurídico.

O presente capítulo trará algumas referências sobre as teorias trazidas para a formação e composição do paradigma tradicional e posteriormente referenciar quais os pontos necessários para uma reforma paradigmática.

2.1 O paradigma tradicional

O autor Thomas Kuhn considerava que um conjunto de teorias de uma época não daria mais conta de novos objetos da ciência. Dessa forma, começaram a emergir novas teorias, que vão configurar um novo paradigma científico. A essa substituição revolucionária Kuhn deu o nome de *paradigma*.⁶⁹

O conceito de paradigma será adotado no âmbito do ensino do Direito para apresentar o modelo educativo considerado tradicional por esse sistema. Para tanto, partir-se-á dos pressupostos caracterizadores, suas práticas pedagógicas e formas de conceber o conhecimento.⁷⁰

No ensino do Direito, a compartimentalização do conhecimento pode ser observada por meio da organização de conteúdo em um número cada vez maior de disciplinas e departamentos, que se encontram segmentados na estrutura educacional. Os currículos universitários distribuem conteúdos em disciplinas do primeiro ao último semestre.⁷¹

As disciplinas, no entendimento de Jayme Paviane, são sistematizações ou organizações de conhecimento, com finalidades didáticas e pedagógicas

⁶⁹ KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

⁷⁰ COSTA, Silva Bárbara; ROCHA, Severo Leonel. *Educação jurídica e a formação de profissionais do futuro*. 1.ed. [s.l.]: Appris Editora, 2018, p.1-19.

⁷¹ Ibidem, p.15-18.

provenientes das ciências. Apesar de dependentes do progresso da ciência, elas apresentam uma tendência conservadora e uma falsa autonomia. Isso porque ela se tornou um modelo autossuficiente e distante das concepções de realidade e de conhecimento científico.⁷²

No âmbito da sala de aula, o professor é o protagonista e aos alunos caberia apenas o papel de ouvintes, sem qualquer interação entre eles. As aulas funcionam na forma expositiva.

Para Severo Leonel Rocha e Silva Bárbara Costa, o paradigma denominado *tradicional* da educação jurídica pode ser caracterizado por quatro postulados, quais sejam: a compartimentalização dos saberes; a ordem, segurança e certeza; o preparo restrito no tempo e no espaço; e os professores transmissores do saber e métodos passivos de ensino.⁷³

O modelo de compartimentalização do conhecimento na área do Direito é claramente observado em suas estruturas curriculares. As disciplinas tendem a se organizar de forma verticalizada em conteúdos que permeiam diversos semestres do curso, muitas vezes sendo caracterizadas pela ausência de comunicação entre elas.⁷⁴ Com o progresso da pesquisa científica, ao longo do século XX, as disciplinas ficaram cada vez mais fechadas, deixando de se comunicar umas com as outras.

Morin afirma que “uma disciplina pode ser definida como uma categoria que organiza o conhecimento científico e que institui nesse conhecimento a divisão e a especialização do trabalho respondendo à diversidade de domínios que as ciências recobrem”.⁷⁵ Apesar de estar englobada num conjunto científico muito vasto, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação de suas fronteiras, pela linguagem que instaura, pelas técnicas que é levada a elaborar ou a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias, como atestam os exemplos da biologia molecular, da ciência econômica ou da astrofísica.

⁷² PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridades: conceito e distinções*. Caxias do Sul, RS: Educus; Porto Alegre: Pyr, 2005, p.16-28.

⁷³ COSTA, Silva Bárbara; ROCHA, Severo Leonel. *Educação jurídica e a formação de profissionais do futuro*. 1.ed. [s.l.]: Appris Editora, 2018, p.1-19.

⁷⁴ Ibidem, p.20.

⁷⁵ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003, p.39.

A compartimentalização dos saberes é representativa desse modelo denominado *tradicional*. De acordo com Morin, fruto dessa inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista e reducionista, ocorre o rompimento da complexidade do mundo em fragmentos disjuntivos, fracionando os problemas e separando o que está unido.⁷⁶

Dentro do paradigma tradicional, o conhecimento era baseado no princípio da separação. No plano do pensamento filosófico, Descartes fundou os progressos do conhecimento na capacidade de separar as dificuldades umas das outras, resolvê-las sucessivamente, de maneira a bem resolver um problema.⁷⁷

Na busca de caminhos que chegassem à verdade científica, Descartes elabora uma nova teoria, que é apresentada na obra *Discurso do Método*.

O primeiro era não aceitar jamais alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal: isto é, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e nada incluir em meus julgamentos senão o que se apresentasse de maneira tão clara e distinta a meu espírito que eu não tivesse nenhuma ocasião de colocá-lo em dúvida. O segundo, dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas possíveis e que fossem necessárias para melhor resolvê-las. O terceiro, conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir aos poucos, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros. E o último, fazer em toda parte enumerações tão completas, e revisões tão gerais que eu tivesse a certeza de nada omitir. Os longos encadeamentos de razões, todas simples e fáceis, que os geômetras costumam utilizar para chegar a suas mais difíceis demonstrações, me haviam feito imaginar que todas as coisas passíveis de serem conhecidas pelos homens se seguem umas às outras do mesmo modo, e contando que nos abstenhamos de aceitar alguma como verdadeira que não o seja, e que mantenhamos sempre a ordem necessária para deduzi-las umas das outras, não pode haver nenhuma tão afastada à qual enfim não se chegue, nem tão oculta que não se descubra. E não foi muito difícil buscar por quais era preciso começar, pois eu já sabia que era pelas mais simples e mais fáceis de conhecer; e considerando que, entre todos os que até agora buscaram a verdade nas ciências, apenas os matemáticos puderam encontrar algumas demonstrações, isto é, algumas razões certas e evidentes, não duvidei de que não fosse pelas mesmas que eles examinaram; disso eu não esperava nenhuma outra utilidade a não ser que elas acostumassem meu espírito a se alimentar de verdades e a não se contentar com falsas razões.⁷⁸

Logo, conclui-se que o método é construído a partir da dúvida, da compartimentalização, da ordem, e recebe forte influência da matemática. Descartes

⁷⁶ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003, p.43.

⁷⁷ COSTA, Silva Bárbara; ROCHA, Severo Leonel. *Educação jurídica e a formação de profissionais do futuro*. 1.ed. [s.l.]: Appris Editora, 2018, p.21.

⁷⁸ DESCARTES, René. *Discurso do método*. Porto Alegre: L&PM, 2006, p.55-56.

buscava unificar todos os conhecimentos humanos a partir de bases seguras, pautadas em verdades e certezas racionais.⁷⁹

Sobre o tema, entende-se que o método cartesiano ainda cumpre seu papel nos dias de hoje, contudo compreende-se que o problema não está no método em si, mas no modo como ele é empregado a uma percepção matematizada do conhecimento.⁸⁰ Ao longo do tempo, a separabilidade, desenvolvida por Descartes, restou de alguma forma confirmada no desenvolvimento das ciências por meio da separação do conhecimento em disciplinas.⁸¹

Para Morin, os princípios transdisciplinares fundamentais da ciência, como a matematização e a formalização do conhecimento, são precisamente os que permitiram desenvolver o enclausuramento disciplinar. Essa forma de observar o conhecimento é própria de uma visão mecanicista, quantitativa e formalista.⁸²

Na área do Direito, esse enclausuramento é claramente observado nas velhas estruturas departamentais, caracterizadas por divisões estanques do saber jurídico. O conhecimento é “classificado, hierarquizado e encapsulado sob a forma de disciplina, para que seja consumido com maior facilidade”.⁸³

Importa mencionar que a compartimentalização do conhecimento incentiva barreiras para as inter relações, ocasionando uma visão distorcida do todo e dificultando o olhar sobre os problemas a partir de um paradigma da complexidade.⁸⁴ Morin contribui a essa perspectiva ao afirmar que

A inteligência que sabe separar reduz o caráter complexo do mundo a fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência cada vez mais míope, daltônica e vesga; termina a maior parte das vezes por cegar porque destrói todas as

⁷⁹ COSTA, Silva Bárbara; ROCHA, Severo Leonel. *Educação jurídica e a formação de profissionais do futuro*. 1.ed. [s.l.]: Appris Editora, 2018, p.22.

⁸⁰ Ibidem, p.22.

⁸¹ MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEJA, Alfredo; ALMEIDA, Elimar Pinheiro de (Org.). *O pensar complexo, Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Gramond, 1999, p.22.

⁸² COSTA, Silva Bárbara; ROCHA, Severo Leonel. *Educação jurídica e a formação de profissionais do futuro*. 1.ed. [s.l.]: Appris Editora, 2018, p.22.

⁸³ PÔRTO, Inês da Fonseca. *Ensino jurídico, diálogos com a imaginação: construção do projeto didático no ensino jurídico*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2000, p.57.

⁸⁴ COSTA, Silva Bárbara; ROCHA, Severo Leonel. *Educação jurídica e a formação de profissionais do futuro*. 1.ed. [s.l.]: Appris Editora, 2018, p.23.

possibilidades de um juízo crítico e também as oportunidades de um juízo corretivo ou de uma visão a longo prazo.⁸⁵

Desta feita, a compartimentalização do conhecimento não é privilégio do ensino superior ou das escolas de Direito. Ela encontra amparo desde o início da vida escolar dos estudantes. A escola nos ensina a separar os objetos de seu contexto e as disciplinas umas das outras desde muito cedo. O problema é que essa estrutura gera uma (de)formação do estudante no modo de ver o mundo. Como em uma equação de matemática, ele perde a capacidade de observar o todo e passa a vê-lo como simples soma das partes.⁸⁶

Outra característica da compartimentalização do saber é caracterizada pela formação de profissionais cada vez mais especializados em seus objetivos de estudo. Para Morin, é apresentado da seguinte forma:

O pensar que fragmenta e isola permite a especialistas e experts terem grandes desempenhos em seus compartimentos e, assim, cooperar eficazmente nos setores não complexos do conhecimento, especialmente aqueles concernentes ao funcionamento das máquinas artificiais.⁸⁷

Segundo Morin contextualizar e globalizar são os procedimentos absolutamente normais do espírito e, infelizmente, a partir de um certo nível de especialização, que passa a ser da hiperespecialização, o fechamento e a compartimentalização impedem contextualizar e globalizar.⁸⁸ Apesar disso, o mercado profissional na área do direito requer profissionais com uma visão mais ampla do Direito. O profissional precisa conhecer de Economia, Administração, Política, Arte, dentro outras áreas que não só a do Direito.

A lógica binária clássica confere seus títulos de nobreza a uma disciplina científica ou não científica. Graças as suas normas de verdade, uma disciplina pode pretender esgotar inteiramente o campo que lhe é proposto. [...] na visão clássica do mundo a articulação das disciplinas era considerada piramidal, sendo a base da pirâmide representada pela física. A complexidade pulveriza literalmente essa pirâmide provocando um verdadeiro big-bang disciplinar.⁸⁹

⁸⁵ MORIN, Edgar. Sobre a reforma universitária. In: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (Org.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.19.

⁸⁶ COSTA, Silva Bárbara; ROCHA, Severo Leonel. *Educação jurídica e a formação de profissionais do futuro*. 1.ed. [s.l.]: Appris Editora, 2018, p.23.

⁸⁷ MORIN, Edgar. Sobre a reforma universitária. In: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (Org.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.18.

⁸⁸ MORIN, Edgar. *O pensar complexo*. Edgar Morin e a crise da modernidade: por uma reforma de pensamento. Rio de Janeiro: Gramond, 1999, p.25.

⁸⁹ NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: Unesco, 2000, p.23.

Sobre a instituição disciplinar, importa mencionar que acarreta simultaneamente um risco de hiperespecialização do investigador e um risco de *coisificação* do objeto estudado. Segundo Morin, as ligações desse objeto com o de outras disciplinas passam a ser negligenciadas, assim como as ligações deste universo do qual faz parte. A fronteira disciplinar acaba por isolar a disciplina em relação às outras e em relação aos problemas que ultrapassam as disciplinas. Assim, o espírito hiperdisciplinar corre o risco de se consolidar, como o espírito de um proprietário que proíbe qualquer circulação estranha na sua parcela do saber.⁹⁰

Sobre o assunto, nas palavras de Boaventura de Souza Santos, o paradigma em questão avança para a especialização e profissionalização do conhecimento, gerando uma nova simbiose entre saber e poder. Essa visão exclui totalmente os leigos. Trata-se de uma racionalidade formal ou instrumental. O discurso proferido por essa lógica é distanciado do que se passa na sociedade nos dias de hoje.⁹¹

A especialização transformou-se em uma forma de compartimentalizar o conhecimento. Logo, para melhor conceber o mundo, o conhecimento deveria subdividir-se em pequenas partes. No campo do Direito, a compartimentalização da realidade ocorreu por meio da univocidade da dogmática.⁹²

Para Rocha, a dogmática jurídica vista por alguns como sinônimo de ciência do Direito, uma vez que este conjunto de conhecimento sobre as normas jurídicas que a compõe seria capaz de responder às exigências epistemológicas da cientificidade. Nessa concepção, valores e dogmas são vistos como paradigmas.⁹³

Não se trata somente de especialização, mas de hiperespecialização porque as especializações não chegam a se comunicar umas com as outras. Uma justaposição de compartimentos faz esquecer as comunicações e as solidariedades entre os conhecimentos especializados que constituem o reinado dos experts, isto é, dos técnicos especialistas que tratam o problema de modo isolado e esquecem que, nessa

⁹⁰ MORIN, Edgar. Sobre a reforma universitária. In: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (Org.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.40.

⁹¹ SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna: ciência e senso comum*. Rio de Janeiro: Graal, 1989, p.35.

⁹² COSTA, Silva Bárbara; ROCHA, Severo Leonel. *Educação jurídica e a formação de profissionais do futuro*. 1.ed. [s.l.]: Appris Editora, 2018, p.25.

⁹³ ROCHA, Leonel Severo. *Epistemologia jurídica e democracia*. São Leopoldo: Unisinos, 1998, p.48.

época de mundialização, os grandes problemas são transversais, multidimensionais e planetários.⁹⁴

Como se vê, a hiperespecialização impede uma ampliação da visão global do conhecimento. Acontece que os problemas enfrentados pelos dias atuais não são fragmentados. Nesse sentido, o conhecimento de uma cultura geral seria uma alternativa para que o profissional conseguisse contextualizar as parcelas desunidas de conhecimentos compartimentados em disciplinas estanques.⁹⁵

No postulado da ordem, segurança e certeza são os pilares de sustentação da ciência, dentro do mundo científico. Esse modelo paradigmático é caracterizado por conceber o universo de modo determinista, ordenado e harmônico. Assim como mecanismo de uma máquina, essa epistemologia observa a ciência a partir da segurança que o conhecimento pode proporcionar.⁹⁶ A partir desse modelo, sustenta-se a existência de uma divisão entre sujeito e objeto e tem-se uma visão restrita a respeito da relação entre o todo e suas partes.⁹⁷

No campo do Direito, a influência dos postulados da ordem, certeza e segurança ficam bastante evidentes quando compreendido o significado da lei para o ordenamento jurídico positivo. A lei passa a ter um papel fundamental para o Estado moderno. Ela atua a partir de um Direito regulador racional, supranacional e capaz de operar em todas as circunstâncias.⁹⁸

O papel da lei, seja para assegurar direitos da classe burguesa, seja para proteger a propriedade, passa a ocupar um lugar de destaque para o Direito. Segundo o entendimento de Arendt, nos séculos XVII, XVIII e XIX a função das leis não era garantir direitos, mas proteger a propriedade. Logo, era a propriedade que assegurava a liberdade. No século XX houve uma demasiada exposição das pessoas, as quais não eram protegidas. Sentiu-se, assim, a necessidade de se proteger os indivíduos e as liberdades individuais. Desse modo, demonstram-se coincidentes as ideias de

⁹⁴ MORIN, Edgar. Sobre a reforma universitária. In: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (Org.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.32.

⁹⁵ COSTA, Silva Bárbara; ROCHA, Severo Leonel. *Educação jurídica e a formação de profissionais do futuro*. 1ª edição. Curitiba: Appris, 2018, p.26.

⁹⁶ Ibidem, p.26.

⁹⁷ Ibidem, p.27.

⁹⁸ Ibidem, p.27.

propriedade e liberdade em ambas as Revoluções (Americana e Francesa), pois tentaram recuperar antigos direitos.⁹⁹

Orientados pelos postulados da certeza e da segurança, a neutralização da lei passa a ser idealizado. Sobre isso, Leonel Severo Rocha apresenta duas ponderações importantes, conforme segue.

[...] a primeira, voltada à constituição de uma episteme, um sistema lógico-dedutivo de conhecimento, apto a solucionar as lides privadas da sociedade; a segunda, político-legislativa, preocupada com a justificação do ordenamento jurídico que, por sua vez, centra-se, fundamentalmente, na elaboração legal, na origem legítima da lei. De acordo com esse raciocínio, escamoteia-se qualquer possibilidade de discussão acerca dos aspectos político-ideológicos da norma jurídica após sua vigência, quando esta for considerada legítima em sua gênese. Assim, a lei tem um momento político – o de sua constituição – mas, a partir de sua vigência, sofre um processo de neutralização, que coloca em torno da validade jurídica qualquer questionamento.¹⁰⁰

Desta forma, é interessante pensar como o positivismo jurídico foi e é importante para assegurar direitos e garantias à sociedade, porém, da mesma forma coloca a sociedade amarrada em um propósito difícil de ser modificado, ainda que o normativismo jurídico diga uma coisa e a realidade prática e social da sociedade diga outra.

2.2 A reforma paradigmática

Segundo Thomas Kuhn, “um paradigma não é apenas uma realização, mas também um modo específico de modelar a prática futura sobre ele”.¹⁰¹ Isto é, o paradigma é uma realização científica universalmente reconhecida que, durante um tempo, fornece soluções e questões problemáticas que servem de modelo para uma comunidade de praticantes de uma certa ciência.¹⁰²

A ciência normal é caracterizada por um paradigma, que legitima quebra-cabeças e problemas sobre os quais a comunidade trabalha. Tudo vai bem até que os métodos legitimados pelo paradigma não conseguem enfrentar o

⁹⁹ ARENDT, Hannah. *Da revolução*. São Paulo: Ática, 1988, p.145.

¹⁰⁰ ROCHA, Leonel Severo. *Epistemologia jurídica e democracia*. São Leopoldo: Unisinos, 1998, p.54.

¹⁰¹ KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013, p.21.

¹⁰² Ibidem, p.41.

aglomerado de anomalias; daí resultam e persistem crises até que uma nova realização redirecione a pesquisa e sirva como um novo paradigma.¹⁰³

Nesse sentido, no momento em que a realização e sua consequente maneira de praticar tal realização se transformam a ponto de modificar as ideias que estavam até então assentadas, entende-se que há uma reforma paradigmática, chamada também de “deslocamento” ou “mudança de paradigma”, a qual se dá através de uma revolução científica. Assim, “quando os paradigmas mudam, ocorrem alterações significativas nos critérios que determinam a legitimidade tanto dos problemas como das soluções propostas”.¹⁰⁴

A transição de um paradigma em crise para um novo, do qual pode surgir uma nova tradição de ciência normal, está longe de ser um processo cumulativo obtido por meio de uma articulação do velho paradigma. É antes uma reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios, reconstrução que altera algumas das generalizações teóricas mais elementares do paradigma, bem como muitos de seus métodos e aplicações.¹⁰⁵

Dentre os desafios do século XXI, destaca-se a carência de profissionais com um olhar sistêmico (que vai além do conhecimento restrito ao sistema do Direito). Retoma-se a discussão sobre a necessidade de as escolas jurídicas proporcionarem ao seu egresso uma perspectiva que integre os conhecimentos desenvolvidos pela sua área com os promovidos por outros campos do saber.¹⁰⁶ É imperioso a busca pela educação contextualizada.

Ocorre que pensar em educação jurídica no século XXI exige o rompimento desse modelo paradigmático. É preciso, para tanto, enfrentar a incapacidade das faculdades de Direito de formarem profissionais aptos a atuarem em um contexto que convive com a insegurança, o risco, os paradoxos e as contingências. Isso porque o paradigma adotado tradicionalmente pela ciência (e que tem consequências em sistemas como o educativo e o jurídico) está centrado nos postulados de ordem, certeza e estabilidade.¹⁰⁷

¹⁰³ KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013, p.21.

¹⁰⁴ Ibidem, p.142.

¹⁰⁵ Ibidem, p.119.

¹⁰⁶ COSTA, Silva Bárbara; ROCHA, Severo Leonel. *Educação jurídica e a formação de profissionais do futuro*. 1.ed. [s.l.]: Appris Editora, 2018, p.15-18.

¹⁰⁷ Ibidem, p.15-18.

Como adaptação do mundo moderno, busca uma por um ensino pautado na transdisciplinaridade, decorrente do avanço do conhecimento, buscando uma nova forma de observar os problemas a partir de uma reconexão dos saberes compartimentalizados. A perspectiva transdisciplinar do conhecimento apresenta-se como um novo modelo para o ensino e aprendizado jurídico.

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais.¹⁰⁸

Nas palavras de Nicolescu, o papel do terceiro explícito ou secretamente incluído no novo modelo transdisciplinar de realidade não é, afinal, tão surpreendente. As palavras *três* e *trans* têm a mesma raiz etimológica: o ‘três’ significa “a transgressão do dois, o que ultrapassa o dois”. A transdisciplinaridade é a transgressão da dualidade opondo os pares binários: sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, matéria/consciência, natureza/divino, simplicidade/complexidade, reducionismo/holismo, diversidade/unidade. Essa dualidade é transgredida pela unidade aberta englobadora tanto do Universo quanto do ser humano.¹⁰⁹

Como já abordado, o paradigma tradicional, ou conservador, corrobora práticas pedagógicas que se fundamentam na repetição,¹¹⁰ patrocinando, assim, uma visão mecanicista. Isso indica que, segundo a abordagem tradicional, as salas de aula compõem-se de alunos que realizam as atividades e obedecem aos docentes de maneira passiva, sem questionamentos. As aulas são expositivas e, de modo geral, não fomentam o desenvolvimento das demais potencialidades dos estudantes.

Além da abordagem tradicional, é possível apontar a existência da abordagem tecnicista como aquela que também lança mão de aulas expositivas e conteúdos repetitivos a fim de focalizar na formação técnica dos alunos, baseando-se “nos

¹⁰⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011, p.54.

¹⁰⁹ NICOLESCU, Basarab. O Terceiro Incluído. Da Física Quântica à Ontologia. In: *Stéphane Lupasco. O Homem e a Obra*. BADESCU, Horia (Org.). São Paulo: TRIOM, 2001, p.135.

¹¹⁰ BRANCO, Carla Castello; ALVES, Marcia Maria. Complexidade e sala de aula invertida – considerações sobre o método. p.15464-15477. In *EDUCERE – XI Congresso Nacional de Educação*. PUC-PR, 2015, p.15467.

princípios da racionalidade, eficiência, eficácia e da produtividade, propondo uma metodologia no ‘siga o modelo’”.¹¹¹

No entanto, tais abordagens se mostram insuficientes, dada a complexidade hodierna. Isso porque esses modelos predominantes oportunizam nenhuma ou muito pouca abertura para alternativas críticas e reflexivas, sendo, basicamente, fundamentados numa atividade mecânica de repetição. Dessa maneira, sendo o paradigma atual o da complexidade, também chamado de emergente ou sistêmico, em que “o ensino deve formar pessoas questionadoras, com livre acesso e contato ao ensino, diferente do que propõem os paradigmas conservadores”,¹¹² acredita-se na necessidade de adoção de um modelo mais atual e conforme a realidade apresentada.

Nesse sentido, em que “várias iniciativas estão sendo discutidas a fim de pôr em prática a educação para a autonomia, significativa, reflexiva e crítica necessária para o atual paradigma da complexidade”,¹¹³ a abordagem escolanovista aparece como uma possibilidade frente ao que defende na seara do ensino-aprendizagem.

Centrada no aluno e em sua autoavaliação, a metodologia proposta visa à formação de cidadãos críticos e conscientes de suas capacidades no mundo, fazendo do professor um mediador de oportunidades consciente do respeito que deve à autonomia e à identidade do estudante¹¹⁴ ao tomá-lo como o responsável pelo seu autodesenvolvimento e realização profissional e pessoal.¹¹⁵

Não vale a pena ensinar dentro de estruturas autoritárias e ensinar de forma autoritária. Pode até ser mais eficiente a curto prazo - os alunos aprendem rapidamente determinados conteúdos programáticos - mas não aprendem a ser pessoas, a ser cidadãos.¹¹⁶

¹¹¹ BRANCO, Carla Castello; ALVES, Marcia Maria. Complexidade e sala de aula invertida – considerações sobre o método. p.15464-15477. In *EDUCERE* – XI Congresso Nacional de Educação. PUC-PR, 2015, p.15467.

¹¹² Ibidem, p.15468.

¹¹³ Ibidem, p.15465.

¹¹⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011, p.48.

¹¹⁵ BRANCO, Carla Castello; ALVES, Marcia Maria. Complexidade e sala de aula invertida – considerações sobre o método. p.15464-15477. In *EDUCERE* – XI Congresso Nacional de Educação. PUC-PR, 2015, p.15467.

¹¹⁶ MORAN, José. *Mudar a forma de ensinar e de aprender: Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual*. [s.l.]:[s.n.], [s.d.], p.6.

Dessa maneira, sendo tal abordagem utilizada de modo a respeitar o ritmo de cada aprendiz, em que cada aluno avança conforme o seu próprio tempo, além de conseguir produzir suas próprias reflexões e dúvidas, conseqüentemente, entende-se que o ensino se dá de modo mais dialógico, privilegiando a produção do saber crítico, fazendo da instituição de ensino, assim, um ambiente mais colaborativo constantemente (re)construído pela interdisciplinaridade.

Isso vai ao encontro do modo de alcance da emancipação argumentado por Paulo Freire. Ao basicamente dividir a educação em educação “bancária” e educação “libertadora”, o educador pernambucano entende que na primeira, também chamada de “imobilista” ou “fixista”,¹¹⁷ há o estabelecimento de uma primazia do docente sobre o aluno, do ato de ensinar sobre o ato de aprender e, ainda, “da comunicação de saber docente sobre o processo de reconstrução coletiva dos saberes dos(as) educandos (as) e do(a) educador(a)”,¹¹⁸ de modo que as pessoas tornam-se menos humanas, pois alienadas e oprimidas por tal sistema.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.¹¹⁹

Enquanto isso, a segunda, conhecida como educação “libertadora” seria a ideal para o desenvolvimento de todas as potencialidades das pessoas, sejam elas educadoras ou não. Isso porque, a partir de mais liberdade, consciência e humanidade, e sendo a educação, de forma geral, “dialógico dialética, porque é uma relação entre educando, educador e o mundo, no círculo de cultura, que deve substituir, no caso da educação escolarizada, a aula”,¹²⁰ há mutualidade e simultaneidade entre ensinar-aprender-ensinar. Ademais porque “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”,¹²¹ sendo que tal forma de educação implica “na superação da

¹¹⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.47.

¹¹⁸ STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2.ed. São Paulo: Editora Autêntica, 2008, p.225.

¹¹⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.37.

¹²⁰ STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2.ed. São Paulo: Editora Autêntica, 2008, p.225.

¹²¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011, p.38.

contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos”.¹²²

Isto é, estabelece-se, praticamente, uma relação de “do-discência”, haja vista que os educadores e os educandos, professores e alunos, tornam-se sujeitos estratégicos do processo que focaliza na aprendizagem. Deduz-se, ainda, que a educação, segundo Paulo Freire, é *práxis*, visto que fruto de uma interação constante entre prática e teoria,¹²³ sendo a inserção crítica fruto da dialeticidade objetividade-subjetividade.¹²⁴

Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade.[...] Somente na sua solidariedade, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é possível a *práxis* autêntica.¹²⁵

Nesse sentido, pode-se afirmar que a educação bancária seria a mais próxima da estrutura tradicional, cujo formato não garante a autonomia dos alunos e, ainda, estimula a mecanização e reprodução automática dos conteúdos. Ao passo que a educação libertadora, uma vez que focaliza a produção conjunta e integrativa dos saberes, pode ser associada às demais estruturas de aprendizagem que têm o corpo discente como ponto de maior atenção, sendo o conhecimento produzido pela combinação de saberes, histórias e experiências dos sujeitos envolvidos.

[É necessária] a modificação das estruturas arcaicas, autoritárias do ensino. Pessoas livres, autônomas - ou em processo de libertação - podem levar a uma educação para a liberdade, podem educar para a autonomia, podem transformar a sociedade.¹²⁶

Levando-se em consideração que o desafio de pensar um novo Direito implica reconsiderar o modelo educativo empregado nesse campo, salienta-se a importância de se (re)conectarem os saberes que tradicionalmente foram e são apresentados de forma estanque e separada, enfrentando-se os riscos, os paradoxos e as contingências existentes na sociedade.¹²⁷

¹²² FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.38.

¹²³ STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2.ed. São Paulo: Editora Autêntica, 2008, p.225.

¹²⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.25.

¹²⁵ Ibidem, p.24-25.

¹²⁶ MORAN, José Manuel. Mudar a forma de aprender e ensinar com a internet. p.81-90. In *Salto para o Futuro: TV e Informática na Educação*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998, p.89.

¹²⁷ COSTA, Silva Bárbara; ROCHA, Severo Leonel. *Educação jurídica e a formação de profissionais do futuro*. 1.ed. [s.l.]: Appris Editora, 2018, p.15-18.

Diante dessa perspectiva, acredita-se ser fundamental o estímulo da educação problematizadora, “de caráter autenticamente reflexivo [que] implica num constante ato de desvelamento da realidade”,¹²⁸ a fim de que haja a superação da contradição educador-educandos, uma vez que o método pedagógico adequado para a libertação dos alunos respalda-se no diálogo e na construção conjunta do conhecimento a partir de uma relação dialógica.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem.¹²⁹

É necessário a quebra do paradigma tradicional tomando o aluno no centro do aprendizado ativo, pois só assim será possível atingir um ensino jurídico participativo e inovador. É necessário tomar-se de metodologias inovadoras para trazer o ensino participativo à prática docente. Os professores precisam ir em busca de maneiras eficazes de transmitir um conhecimento que seja engajador e interessante para os estudantes e eficazes para a aprendizagem na prática, formando profissionais capazes de atuar em uma sociedade dinâmica e sistêmica.

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*.¹³⁰

Isso vai ao encontro da prática educativa defendida por Paulo Freire: a prática de uma pedagogia humanizadora, em que se estabelece uma relação dialógica permanente. Assim, “educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento”.¹³¹

Diante desse contexto, considerando que “neste novo século, o papel do professor é promover a formação integral de seus alunos, sem se descuidar com o

¹²⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.45.

¹²⁹ Ibidem, p.44.

¹³⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011, p.67.

¹³¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.35.

ensino dos conteúdos, mas considerando o aluno como um todo, que necessita se desenvolver cognitivamente e emocionalmente”,¹³² entende-se que a reforma paradigmática é necessária, com fins de que avanços na área da educação sejam alcançados. E tal reforma se fará possível e será uma realidade ao passo que os educadores tornem-se mais profissionais mais maduros tanto intelectual quanto “emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar”.¹³³

[As] tecnologias são, cada vez, mais fáceis de usar, permitem a colaboração entre pessoas, ampliam a noção de espaço de aprendizagem, integrando os estudantes e professores de países, línguas e culturas diferentes. E todos, além da aprendizagem formal, têm a oportunidade de se engajar, aprender e desenvolver relações duradouras para suas vidas. Nesse contexto, as metodologias ativas propõem uma mudança de paradigma do aprendizado e da relação entre estudante e professor.¹³⁴

Cabe destacar a ideia de tecnologia aqui adotada, que se distingue de ferramenta ou instrumento. O presente trabalho lança mão da tecnologia como uma interface, “uma transição da simples transmissão unilateral das informações para um processo moldado pela interatividade, participação, intervenção e bidirecionalidade”.¹³⁵

Interface é um termo que na informática e na cibercultura ganha o sentido de dispositivo para encontro de duas ou mais faces em atitude comunicacional, dialógica ou polifônica. [...] A interface está para a cibercultura como espaço on-line de encontro e de comunicação entre duas ou mais faces. É mais do que um mediador de interação ou tradutor de sensibilidades entre as faces. [...] A Internet comporta diversas interfaces. Cada interface reúne um conjunto de elementos de hardware e software destinados a possibilitar aos internautas trocas, intervenções, agregações, associações e significações como autoria e coautoria. Pode integrar várias linguagens (sons, textos, fotografia, vídeo) na tela do computador.¹³⁶

No entanto, “ensinar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes

¹³² JOHAAN, Maria Regina; MALLMANN, Tatiane. A educação escolar em tempos de (super) valorização das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDICS: o lugar da criatividade e da autonomia p.221-247. In *Educação, ensino e novas tecnologias*. Adair Adams ... [et al.] (orgs). Cruz Alta: Ilustração, 2021, p.234.

¹³³ MORAN, José. *Mudar a forma de ensinar e de aprender*: Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. [s.l.]:[s.n.], [s.d.], p.5.

¹³⁴ MACHADO, Ana Maria Sipp; SCHEID, Neusa Maria John; CHITOLINA, Renati Fronza. Metodologias ativas para uma educação inovadora.77-96. In *Educação, ensino e novas tecnologias*. Adair Adams ... [et al.] (orgs). Cruz Alta: Ilustração, 2021, p.80.

¹³⁵ SUNAGA, Alexsandro; CARVALHO, Camila Sanches de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. p.211-234. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.214.

¹³⁶ SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. p.62-68. In: ALMEIDA, M. E.; MORAN, J. M. (Org.). *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p.65.

professores e alunos”.¹³⁷ Assim, também é preciso que as instituições de ensino “apoiem os professores inovadores, que equilibrem o gerenciamento empresarial, tecnológico e o humano, contribuindo para que haja um ambiente de maior inovação, intercâmbio e comunicação”.¹³⁸ Por fim, a reforma paradigmática ora mencionada depende também dos alunos: que sejam curiosos e motivados para que se transformem em “interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador”.¹³⁹

¹³⁷ MORAN, José. *Mudar a forma de ensinar e de aprender: Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual*. [s.l.]:[s.n.], [s.d.], p.11.

¹³⁸ Ibidem, p.6.

¹³⁹ Ibidem, p.6.

3. ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA DO FUTURO

A matriz que prevalece nos cursos jurídicos nos dias de hoje é buscar as soluções dos problemas com base no enquadramento da própria formalidade jurídica. Quanto mais definida a decisão dentro da previsão legal, mais convincente ela será. A preocupação está mais direcionada à busca de soluções formais para os problemas do que para a análise valorativa do caso. A estrutura do modelo curricular dos cursos de Direito no Brasil, de forma majoritária, segue esse modelo paradigmático.

As modificações sociais constantes, ocorridas especialmente no século XXI, notadamente quanto às novas tecnologias e novos modos de enxergar a realidade, influenciam diretamente o âmbito jurídico, de modo que a referida metodologia, distante da realidade, não pode permanecer inalterada. Isso porque o profissional da área jurídica necessita estar constantemente pronto para enfrentar novas demandas, de forma que deve passar por uma preparação adequada.

O método tradicional, embasado na figura do professor como autoridade, estabelecendo uma hierarquia nos locais de aprendizagem e uma passividade do sujeito que aprende, mantém-se contrário à criação de um ambiente propício para a inovação e para a criatividade; para que essas sejam desenvolvidas é necessário que tenhamos sujeitos com relativa autonomia, questionadores e que construam o próprio conhecimento. Paulo Freire afirma ser

preciso [...] que o formando, desde o princípio de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.¹⁴⁰

Isso porque a visão “bancária” da educação “anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade,”¹⁴¹ de modo que satisfaz aos interesses dos *opressores*. Assim, abordar novas formas de procedimento para o processo ensino-aprendizagem, propondo novas formas de

¹⁴⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra: 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011, p.12.

¹⁴¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.39.

tratar a docência como formas mais eficazes do que a tradicional, em que a participação do aluno é colocada com maior espaço para a sua participação no processo de conhecimento, não significa não se ter uma prévia análise dos professores quanto a sua eficácia e sua aplicação, sob o risco de não se estar seguindo método algum.

Ainda que necessária a análise de um novo método para atender as expectativas e objetivos dos tempos atuais, esta análise é necessária para evitar que se adotem abordagens inadequadas que possam falhar no processo de modo afetivo. Não basta somente evitar o método tradicional, é necessário compreender a concepção do aluno, do professor e o conhecimento envolvido em cada forma de conhecimento.

Estudar e escolher o método ideal para a aplicação do ensino-aprendizagem jurídico além de preparar o aluno para o futuro prático, cria também uma melhoria no desempenho do aluno frente aos estudos. Desta forma, é essencial a reformulação dos projetos pedagógicos e dos profissionais que atuam nestas instituições de ensino superior, nos dias de hoje.

3.1 O método da sistematização coletiva do conhecimento dentro do ensino-aprendizagem do Direito

Nas palavras de Martins a pedagogia da Sistematização Coletiva do Conhecimento é um processo de pesquisa-ensino, que de um lado, sua forma de realização se constitui uma pista para redimensionar as práticas de ensino numa perspectiva de sistematização coletiva do conhecimento (ensino). Por outro, possibilita a vivência de um processo de investigação de ação-reflexão-ação por meio do qual a didática prática que está ocorrendo nas escolas se manifesta, é problematizada, explicada e compreendida nos seus determinantes, favorecendo a elaboração de propostas concretas de ação (pesquisa).¹⁴²

¹⁴² MARTINS, Pura Lucia Oliver. *A Didática e as contradições da prática*. Campinas: Papirus, 2003, p.49.

Propor a Sistematização Coletiva do Conhecimento como alternativa metodológica para a formação do acadêmico em Direito parte do pressuposto de que a função da instituição de ensino jurídica forma o aluno mais pelo método, como realiza o processo de aprendizado, do que pelos conteúdos que veicula por meio desse processo, pois propicia aos sujeitos da pesquisa uma vivência e análise mais crítica do processo metodológico.

A análise contemporânea crítica do processo metodológico, de certa forma, procura alterar as relações sociais estabelecidas em seu interior tendo como ponto chave para a formação prática do profissional que atuará diretamente com as dores e anseios do ser humano. Vivenciar a prática dos estudantes frente as disciplinas aplicadas pelas instituições de ensino superior por meio deste método, é visar propostas concretas de intervenção na prática pedagógica dos docentes que trabalharam as disciplinas com eles.

Problematizar a prática de estudo dos alunos nada mais é do que persuadir seu interesse pelo conhecimento, seus planejamentos, suas técnicas, suas dificuldades, não só dentro da sala de aula como também fora dela, e como se dará a sua superação frente aos problemas, pretende formar o profissional para a vida prática.

Usar do método da sistematização coletiva do conhecimento permite que as relações em grupo permitam mais interação entre aluno e professor, tornando claro a parte de responsabilidade de cada um frente ao processo de ensino-aprendizagem. ademais, lança-se mão de “um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência”¹⁴³ com fins de que o processo educativo desenvolva-se alinhado ao caráter libertador.

O objetivo do ensino jurídico não pode ser apenas estudar as normas e os princípios, o que pode e o que não pode, mas sim a realidade prática da sociedade frente a este positivismo jurídico, objetivando propostas concretas de intervenção na prática. O estudante de direito se tornará entre outras possibilidades, um advogado. A própria Constituição de 1988 já nos traz a importância deste profissional para a

¹⁴³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.63.

sociedade, ao concretizar em sua codificação de que o advogado é indispensável à administração da justiça.¹⁴⁴

O ponto de partida para a compreensão coletiva da prática por meio da vivência dos alunos, se torna uma questão central capaz de indicar e trazer pistas aos professores, possibilitando a eles a elaboração de propostas e planos de ensino voltados para os agentes do processo para redirecioná-los a prática.

Utilizar deste método é criar uma relação horizontal entre o professor e aluno, colocando o aluno também como ator do processo aprendizagem, desempenhando não só o seu papel de ouvir e aprender, mas também de interagir com o professor e com a classe como protagonista também para ensinar. Isso de certa forma torna os alunos mais responsáveis e focados em participar dos debates pedagógicos do direito, com a finalidade central de se tornarem profissionais ativos e coerentes com a aplicação da lei.

Análises preliminares trazem resultados favoráveis na voz dos sujeitos, proporcionada pelo processo metodológico de sistematização coletiva do conhecimento, possibilitando uma definição, uma análise e uma transformação de posturas das práticas de estudo dos alunos, saindo da condição de meros receptores passivos no processo educacional, mostrando caminhos possíveis para transformações das práticas docentes na relação professor-aluno-conhecimento.

Esta possibilidade metodológica aqui apresentada, destina-se a agregar e dar mais subsídios aos professores para possibilidades de transformar sua prática pedagógica na aplicação do ensino jurídico.

3.2 Metodologias inovadoras: as metodologias ativas

Segundo Lilian Bacich e José Moran, metodologias são “diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias,

¹⁴⁴ Art. 133. O advogado é indispensável à administração da justiça, sendo inviolável por seus atos e manifestações no exercício da profissão, nos limites da lei.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 17 jan. 2021.

abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas”.¹⁴⁵ As metodologias que se apresentam de forma dominante no ambiente de ensino são as dedutivas, de modo que, num primeiro momento, o professor transmite a teoria ao aluno e este, num segundo momento, tem a tarefa de aplicá-la em situações específicas.¹⁴⁶

No entanto, a inovação do modelo tradicional de aprendizagem, baseado na aula expositiva dialogada do professor com os alunos, necessita acontecer, tendo em vista a expansão da tecnologia ao ambiente de ensino e ao mercado de trabalho, onde os então estudantes atuarão num momento posterior. Paulo Freire mesmo já dizia não haver dúvida acerca do “enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço”¹⁴⁷ das crianças e adolescentes, por exemplo, uma vez que acredita-se que as tecnologias oferecem inúmeras facilidades “na implantação de pedagogias alternativas”.¹⁴⁸

Dessa maneira, considerando a aprendizagem ativa como aquela capaz de aumentar a flexibilidade cognitiva, de maneira que exista um estímulo multissensorial dos alunos, adquirindo conhecimentos a partir de questionamentos e experimentações e, assim, tornando-se alunos mais críticos, reflexivos e autônomos, além de pessoas mais comunicativas e com pleno exercício de sua cidadania,¹⁴⁹ argumenta-se em prol do uso de metodologias ativas para que as práticas educativas focalizem-se no aluno.

A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes.¹⁵⁰

Nessa perspectiva, adotando-se o aluno como ponto central das estratégias de aprendizado, o professor deixa de apenas transmitir conhecimento para também atuar

¹⁴⁵ BACICH, Lilian; MORAN, José Moran (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018, p.41.

¹⁴⁶ Ibidem, p.37.

¹⁴⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011, p.68.

¹⁴⁸ VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. p.26-44. In *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Bacich & Moran (Orgs.). [s.l.]:[s.n.], [s.d.], p.28.

¹⁴⁹ AQUINO, Lucélio Dantas de; MARTINS, Cibelle Amorim. A sala de aula invertida e o mapa mental digital para aprendizagem de texto argumentativo. In *Research, Society and Development*. v.10, n.16, [s.l.]:[s.n.], 2021, p.3.

¹⁵⁰ BACICH, Lilian; MORAN, José Moran (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018, p.39.

como um orientador ou mentor, uma vez que se engrandece a visão criativa e empreendedora dos estudantes.

Assim, abrindo-se mão parcialmente das técnicas tradicionais de memorização, controle e repetição, o uso das metodologias ativas pode resultar na construção de um ambiente mais aberto e participativo, capaz de estimular a criatividade e a reflexão do aluno, visto que, a partir de tais metodologias, desconstrói-se a figura passiva e silenciada do discente para reascender “alguém que questiona, reflete, soluciona problemas, estuda casos, dentre outras ações.”¹⁵¹

Ainda, é possível afirmar que tal modalidade de ensino e aprendizagem, ao lançar mão da racionalização aberta, aponta para o sentido da autonomia do aluno. Isso porque a racionalização fechada devora a razão”, de modo que as pessoas deixam de ser concebidas “como indivíduos livres ou sujeitos. Devem obedecer à aparente racionalidade (do Estado, da burocracia, da indústria).”¹⁵²

As metodologias ativas, ferramentas inovadoras, podem ser conceituadas como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem de forma flexível, interligada e híbrida”.¹⁵³ Desse modo, entende-se que tais metodologias intencionam inverter a ordem tradicional ao harmonizar dedução e experimentação, fazendo com que o ensino seja fundamentado no método indutivo-dedutivo, além do apoio docente.¹⁵⁴

Surgidas com o intuito de responderem “à variedade de fatores e questionamentos que permeiam o processo de aprendizagem e à obrigatoriedade [de os] alunos desenvolverem habilidades diversas”,¹⁵⁵ as metodologias ativas atuam como instrumentos que propõem um ensino ativo e uma educação transformadora

¹⁵¹ OLIVEIRA, Juliana Ferrari de; TEIXEIRA, Bruno Costa. LEAD: Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Direito. p.241-261. In *Metodologias Ativas de Aprendizagem para o Curso de Direito*. Organizadores Juliana Ferrari de Oliveira; Ricardo Goretti Santos. Vitória: FDV Publicações, 2020, p.245.

¹⁵² MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p.161.

¹⁵³ BACICH, Lilian; MORAN, José Moran (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018, p.41.

¹⁵⁴ Ibidem, p.37.

¹⁵⁵ NASCIMENTO, Juliano Lemos do; FEITOSA, Raphael Alves. Metodologias ativas, com foco nos processos de ensino e aprendizagem. In *Research, Society and Development*. V.9, n.9, [s.l.]:[s.n.], 2020, p.4.

aos alunos, aproximando-os da prática social e apontando para o desenvolvimento de uma visão sistêmica e ecológica ao desempenho profissional.¹⁵⁶

Segundo César Coll,¹⁵⁷ a metodologia ativa tem como uma grande característica o fato de conseguir despertar nos alunos a aptidão para fazer do aprendizado o resultado de conexões, relacionando o conhecimento já adquirido aos novos, o que não acontece no método tradicional, baseado na mecanicidade. Ademais, ao tornar o aluno protagonista do processo de aprendizagem, acaba por “incentivar a construção de redes de mudanças sociais que possibilitem a expansão da consciência individual e coletiva”,¹⁵⁸ dada, ainda, a riqueza advinda das atividades em equipe.

A metodologia ativa [...] contribui para a sedimentação do aprendizado e estimula o pensamento crítico-reflexivo, gerando um conhecimento mais dinâmico, em função da possibilidade de interação entre a teoria abordada na disciplina com a experiência prática e a busca ativa de estudos, relatos e vivências.¹⁵⁹

A partir dessas práticas protagonizadas pelos alunos, a práxis pedagógica se faz mais dinâmica com a interação. Também, com o docente assumindo o papel de mediador, e não mais transmissor de todo o conhecimento, os demais instrumentos tecnológicos se mostram indispensáveis a fim de que a combinação de mecanismos fortaleça o discente como protagonista.

Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação [...] O professor é um facilitador, que procura ajudar a que cada um consiga avançar no processo de aprender.¹⁶⁰

Nesse sentido, com o avanço da informática, a aplicação das metodologias ativas ganha notoriedade, sendo potencialmente capaz de “contribuir para a formação do pensamento crítico e da autonomia discente, ampliando sua capacidade de perceber os problemas a sua volta, planejar e sistematizar as ideias a partir de uma

¹⁵⁶ COTTA, Rosângela Minardi Mitre; et al. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. p.787-796. In *Ciência & Saúde Coletiva*. V.17, n.3, [s.l.]:[s.n.], 2012, p.788.

¹⁵⁷ COLL, César. *Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica a elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 2000.

¹⁵⁸ COTTA, Rosângela Minardi Mitre; et al. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. p.787-796. In *Ciência & Saúde Coletiva*. V.17, n.3, [s.l.]:[s.n.], 2012, p.788.

¹⁵⁹ Ibidem, p.792.

¹⁶⁰ MORAN, José. *Mudar a forma de ensinar e de aprender: Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual*. [s.l.]:[s.n.], [s.d.], p.2.

problemática”.¹⁶¹ Isto é, deve-se lançar mão de tecnologias digitais a fim de que recursos de fácil utilização e grande potencial pedagógico influenciem e fortaleçam a construção integrativa do conhecimento.

Os novos métodos pedagógicos, antenados ao avanço do mundo digital, assim, objetivam a “implantação de metodologias ativas e [a] criação de ambientes de aprendizagem que promovam a construção de conhecimento e permitam a integração”¹⁶² de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas atividades curriculares.

É evidente que a tecnologia amplia as possibilidades de comunicação, publicação, compartilhamento em rede, multiplicação de espaços, além de pesquisa e autoria. Isso demonstra que “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”.¹⁶³

Considerando que o método de sala de aula invertido propõe a inversão do ciclo típico de aquisição de conteúdos a partir do contato antecipado que os alunos estabelecem com o material através das mídias sociais, as tecnologias de informação e comunicação funcionam de modo a dar “suporte computacional para os seguinte elementos: comunicação, coordenação e cooperação”.¹⁶⁴ Nesse sentido, depreende-se que “as atividades realizadas na sala de aula agregadas às TDICs proporcionam uma modalidade de ensino conhecida como *blended learning* ou ensino híbrido”,¹⁶⁵ em que se estimula a construção coletiva do conhecimento.

O meio social hodierno está digitalmente conectado, de forma que o ambiente de ensino e aprendizagem também precisa se conectar, visto que “é absurdo educar de costas para um mundo conectado, educar para uma vida bucólica, sustentável e

¹⁶¹ AQUINO, Lucélio Dantas de; MARTINS, Cibelle Amorim. A sala de aula invertida e o mapa mental digital para aprendizagem de texto argumentativo. In *Research, Society and Development*. V.10, n.16, [s.l.]:[s.n.], 2021, p.2.

¹⁶² VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. p.26-44. In *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Bacich & Moran (Orgs.). [s.l.]:[s.n.], [s.d.], p.26.

¹⁶³ BACICH, Lilian; MORAN, José Moran (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018, p.53.

¹⁶⁴ HONÓRIO, Hugo Luiz Gonzaga; SCORTEGAGNA, Liamara; DAVID, José Maria N. Processo para implementação da metodologia da sala de aula invertida com elementos de colaboração. p.110-130. In *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 12, n. 3. [s.l.]:[s.n.], 2019, p.111.

¹⁶⁵ Ibidem, p.112.

progressista baseada só em tempos e encontros presenciais e atividades analógicas (que são, também, importantes)".¹⁶⁶ Assim, compreendendo-se as competências digitais como componentes essenciais de uma educação plena, a combinação das tecnologias digitais móveis com as metodologias ativas se mostra uma necessidade em prol da inovação pedagógica.

Aluno motivado e com participação ativa avança mais. [...] Depois da sensibilização - verbal, audiovisual - o aluno - às vezes individualmente e outras em pequenos grupos - procura suas informações, faz a sua pesquisa na Internet, em livros, em contato com experiências significativas, com pessoas ligadas ao tema.¹⁶⁷

Dessa maneira, "o uso de metodologias ativas no ensino e aprendizado dos alunos se mostra uma maneira alternativa de buscar o interesse e a motivação dos alunos deste século XXI".¹⁶⁸ Assim, as metodologias ativas de aprendizagem aparecem a fim de que sirvam, como metodologias inovadoras, para "auxiliar o processo de construção do conhecimento dos estudantes, proporcionando um ambiente de ensino e aprendizagem mais construcionista, contextualizado e significativo".¹⁶⁹

Construcionista no sentido da construção de conhecimento baseada na realização concreta de uma ação que produz um produto palpável (um artigo, um objeto) através do computador, e que seja de interesse pessoal de quem produz; contextualizada no sentido do produto ser vinculado à realidade da pessoa ou do local onde o produto vai ser produzido e utilizado.¹⁷⁰

Tais métodos apresentam-se como práticas pedagógicas fundamentais a serem utilizadas pelos professores para a transformação da sala de aula num ambiente envolvente, desenvolvido com e para os alunos, de modo que haja uma maior interação entre a teoria e a prática, principalmente no tocante aos componentes

¹⁶⁶ BACICH, Lilian; MORAN, José Moran (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018, p.51.

¹⁶⁷ MORAN, José. *Mudar a forma de ensinar e de aprender: Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual*. [s.l.]:[s.n.], [s.d.], p.3.

¹⁶⁸ LOVATO, Fabricio Luís; et al. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma breve revisão. p.154-171. In *Acta Scientiae*. v.20, n.2. [s.l.]:[s.n.], 2018, p.167.

¹⁶⁹ SOUZA, Jacqueline Pereira dos Santos; DIAS, Carmen Lúcia. A importância das metodologias ativas de aprendizagem para o processo de construção do conhecimento dos estudantes das escolas técnicas. p. 123-128. In *Colloquium Humanarum*, vol. 14, n. Especial, [s.l.]:[s.n.], Jul-Dez, 2017, p.125.

¹⁷⁰ VALENTE, José Armando. A telepresença na formação de professores da área de informática em educação: implantando o construcionismo contextualizado. In *IV Congresso RIBIE*, Brasília. 1998, p.1.

curriculares que serão trabalhados.¹⁷¹ Também, para que os estudantes sintam-se mais motivados e continuamente estimulados para a construção do conhecimento.¹⁷²

As Metodologias Ativas têm por base dar ênfase ao protagonismo do estudante, são métodos de ensino centrados na participação ativa do estudante na construção do seu processo de aprendizagem, a partir de um meio flexível e híbrido. Elas não carecem de um ensino na modalidade híbrida ou mediado por tecnologias digitais. Contudo, o contexto digital as favorece e as potencializa.¹⁷³

Segundo José Armando Valente, a transformação do ambiente de ensino e de aprendizagem se dá por meio da combinação de atividades presenciais e online, sendo o uso da tecnologia, aqui ilustrada pela internet, essencial para a construção do conhecimento, em vez da mera instrução.

A abordagem construcionista significa o uso do computador como meio para propiciar a construção do conhecimento pelo aluno ou seja, o aluno, interagindo com o computador na resolução de problemas, tem a chance de construir o seu conhecimento.¹⁷⁴

Ademais, “a internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece”.¹⁷⁵ Assim, entende-se que a utilização da tecnologia, nesse sentido, será capaz de criar uma interação multidirecional, além de propiciar o acompanhamento das atividades também de modo remoto.¹⁷⁶

O desenvolvimento de atividades com a utilização da internet deve possibilitar, acima de tudo, o aprendizado, a troca de informações, o desenvolvimento e o aprimoramento do senso crítico, dos valores humanos, o trabalho em equipe e a descoberta das potencialidades individuais, contribuindo na formação dos envolvidos como pessoas e cidadãos.¹⁷⁷

¹⁷¹ SOUZA, Jacqueline Pereira dos Santos; DIAS, Carmen Lúcia. A importância das metodologias ativas de aprendizagem para o processo de construção do conhecimento dos estudantes das escolas técnicas. p. 123-128. In *Colloquium Humanarum*, vol. 14, n. Especial, [s.l.]:[s.n.], Jul–Dez, 2017, p.125.

¹⁷² Ibidem, p.127.

¹⁷³ MACHADO, Ana Maria Sipp; SCHEID, Neusa Maria John; CHITOLINA, Renati Fronza. Metodologias ativas para uma educação inovadora.77-96. In *Educação, ensino e novas tecnologias*. Adair Adams ... [et al.] (orgs). Cruz Alta: Ilustração, 2021, p.93.

¹⁷⁴ VALENTE, José Armando. A telepresença na formação de professores da área de informática em educação: implantando o construcionismo contextualizado. In *IV Congresso RIBIE*, Brasília. 1998. p.4.

¹⁷⁵ MORAN, José Manuel. Mudar a forma de aprender e ensinar com a internet. p.81-90. In *Salto para o Futuro: TV e Informática na Educação*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998, p.86.

¹⁷⁶ VALENTE, José Armando. A telepresença na formação de professores da área de informática em educação: implantando o construcionismo contextualizado. In *IV Congresso RIBIE*, Brasília. 1998. p.14.

¹⁷⁷ NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do. *Informática aplicada à educação*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007, p.82.

Desse modo, o uso da tecnologia aparece como um aliado no processo construtivo do conhecimento, considerando, ainda, o aluno como ser social inserido no ambiente social que se perfaz local e globalmente como sua comunidade. Deve, assim, lançar mão de elementos sociais como fontes de ideias, conhecimentos e até problemáticas¹⁷⁸ para que sejam solucionadas dialeticamente, considerando que “a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões ‘focalistas’ da realidade, se fixe na compreensão da totalidade”.¹⁷⁹

Na educação, busca-se “o equilíbrio entre a flexibilidade (que está ligada ao conceito de liberdade) e a organização (onde há hierarquia, normas, maior rigidez)”,¹⁸⁰ sendo o respeito aos diversos ritmos de aprendizagem um dos componentes da flexibilidade, segundo a qual as diferenças individuais são consideradas a fim de que as diferenças locais integrem-se aos diversos contextos culturais.

Logo, mesmo sob a orientação do professor, “a aprendizagem depende da qualidade dos projetos, das reflexões e iniciativas que são desenvolvidas em conjunto”,¹⁸¹ dado o caráter integrativo do ambiente pedagógico. Nesse sentido, portanto, conclui-se que a educação inovadora constitui, ainda, “novos conceitos e novas teorias para problemas emergentes e históricos”.¹⁸²

As metodologias ativas, assim, caracterizam-se por ensejarem o trabalho em conjunto, a colaboração e a confiança mútua no processo pedagógico de ensino e aprendizagem. São exemplos dessas metodologias ativas a Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem-Based Learning* – PBL); a Problematização; a Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project-Based Learning*); a Aprendizagem Baseada em Times (*Team-Based Learning* – TBL); a Instrução por Pares (*Peer-Instruction*); a Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*); Jigsaw; a Divisão dos Alunos em Equipes para o

¹⁷⁸ VALENTE, José Armando. A telepresença na formação de professores da área de informática em educação: implantando o construcionismo contextualizado. In *IV Congresso RIBIE*, Brasília. 1998. p.6.

¹⁷⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.64.

¹⁸⁰ MORAN, José. *Mudar a forma de ensinar e de aprender*: Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. [s.l.]:[s.n.], [s.d.], p.1.

¹⁸¹ NASCIMENTO, Juliano Lemos do; FEITOSA, Raphael Alves. Metodologias ativas, com foco nos processos de ensino e aprendizagem. In *Research, Society and Development*. v.9, n.9, [s.l.]:[s.n.], 2020, p.3.

¹⁸² SCHEID, Neusa Maria John; JUNGES, Fábio César. Educação Inovadora: desafios e limites colocados pelo mundo digital. p.21-37. In *Educação, ensino e novas tecnologias*. Adair Adams ... [et al.] (orgs). Cruz Alta: Ilustração, 2021, p.24.

Sucesso (*Student-Teams-Achievement Divisions* – STAD); e os Torneios de Jogos em Equipes (*Teams-Games-Tournament* – TGT).

A primeira das modalidades de metodologia ativa, a Aprendizagem Baseada em Problemas, tem seu enfoque pedagógico baseado na metodologia construtivista, de modo que o processo de ensino e aprendizagem fundamenta-se na solução de problemas reais, utilizados como ponto de partida e direcionamento dos alunos. Segundo tal método, os estudantes debruçam-se sobre esses problemas da realidade a partir de discussões e questionamentos de aprendizagem. Ao final, “avaliam o processo, a si mesmos e a seus colegas”.¹⁸³

A metodologia da Problemática, muito parecida com a anterior, funciona de maneira que a realidade é problematizada, sendo tarefa dos alunos observarem o campo social e identificarem os problemas. Assim, “a realidade é problematizada pelos alunos e não há restrições quanto aos aspectos incluídos na formulação dos problemas, já que são extraídos da realidade social, dinâmica e complexa”.¹⁸⁴ Dividida em cinco fases, a Problemática compõem-se de: observação da realidade e definição de um problema; pontos-chave; teorização; hipóteses de solução; e aplicação à realidade.

A Aprendizagem Baseada em Projetos, desenvolvida por John Dewey em meados de 1900, defende a capacidade de aprendizagem de pensar dos alunos a partir da prática, isto é, mediante o “aprender a fazer”. Adota como diretrizes o trabalho em pequenos grupos, de 4 a 6 estudantes cada; definição conjunta, entre docentes e discentes, de prazos e de temas; uso de recursos disponíveis tanto dentro quanto fora da sala de aula; socialização dos resultados encontrados pelos projetos em níveis variados, como em comunidade, escola e sala de aula.¹⁸⁵

Também desenvolvida em grupos de estudante, a Aprendizagem Baseada em Times prima pela heterogeneidade das equipes de trabalho. Assim, os alunos dividem-se para discutirem os temas colocados, de forma que, num momento posterior, as respostas são apresentadas à classe toda. Entende-se que tal

¹⁸³ LOVATO, Fabricio Luís; et al. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma breve revisão. p.154-171. In *Acta Scientiae*. v.20, n.2. [s.l.]:[s.n.], 2018, p.161.

¹⁸⁴ Ibidem, p.162.

¹⁸⁵ Ibidem, p.163.

metodologia é capaz de “fornecer aos participantes conhecimentos tanto conceituais quanto processuais”.¹⁸⁶

A Instrução por pares, desenvolvida pelo professor da Universidade de Harvard, Eric Mazur, “tem como objetivo o envolvimento de todos os alunos durante a aula, promovendo atividades em que eles são estimulados a aplicar os conceitos discutidos naquele momento, enquanto os explicam para os seus colegas”.¹⁸⁷ De acordo com tal metodologia ativa, o professor, mediador do conhecimento, incentiva o debate entre os alunos, os quais são incentivados diante da diversidade de pensamento.

A sala de aula invertida foi desenvolvida por professores do ensino médio de escolas dos Estados Unidos. Segundo tal método, a lógica da pedagogia escolar se inverte, de maneira que o conteúdo teórico são disponibilizados no ambiente digital criado pelos professores, sendo a sala de aula “o local para trabalhar os conteúdos já estudados de forma colaborativa”.¹⁸⁸

A metodologia Jigsaw, desenvolvida em 1978 pelo psicólogo Elliot Aronson, também se baseia na divisão da classe em pequenos grupos de alunos, de maneira que os estudantes aprendem entre si, visto que cada um recebe um tipo de informações a fim de que se torne perito no assunto proposto. Assim, “os alunos da sala de aula se reorganizam em ‘especialistas’ para estudarem o assunto. Depois da preparação, eles retornam aos seus grupos e compartilham uns com os outros o que aprenderam. A seguir, os alunos são testados sobre o assunto para receber recompensas”.¹⁸⁹

A Divisão dos Alunos em Equipes para o Sucesso foi desenvolvida na Universidade Johns Hopkins por Robert Slavin e seus associados no ano de 1970. Nessa metodologia, os alunos, também divididos em grupos, “realizam atividades elaboradas pelo professor e posteriormente são avaliados pelo mesmo através de minitestes individuais, os quais permitem avaliar o rendimento do trabalho em

¹⁸⁶ LOVATO, Fabricio Luís; et al. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma breve revisão. p.154-171. In *Acta Scientiae*. v.20, n.2. [s.l.]:[s.n.], 2018, p.164.

¹⁸⁷ Ibidem, p.164.

¹⁸⁸ Ibidem, p.165.

¹⁸⁹ Ibidem, p.165.

grupo”.¹⁹⁰ Dessa forma, o sucesso do grupo depende das contribuições particulares de seus membros, sendo fundamentada na responsabilidade individual.

Muito parecida com a metodologia ora mencionada, aquela baseada em Torneios de Jogos em Equipes também trabalha com a sala de aula dividida em equipes, de modo que são realizadas competições em forma de testes acadêmicos, em que cada membro, representando sua equipe, compete entre si. Desenvolvida por Keith Edwards e David Devries também na Universidade Johns Hopkins, em 1972, tal método lança mão de “jogos de perguntas e respostas, sendo utilizadas questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, ou outros tipos de questões objetivas”.¹⁹¹

3.3 A sala de aula invertida como método inovador de aprendizado para os alunos de Direito

É imperioso inovar o processo de ensino e de aprendizagem do direito por meio da superação de recursos técnicos específicos. Uma das propostas que pode se adequar aos cursos de direito é a metodologia desenvolvida pelos educadores Jonathan Bergmann e Aaron Sams denominada *sala de aula invertida*, na qual o conteúdo formal, de leitura, é previamente disponibilizado ao aluno, que deve chegar à sala de aula com um entendimento prévio e, nesse contexto, trabalhá-lo, isoladamente ou em grupo, o que otimizará a fixação dos conteúdos e as perspectivas críticas.

O flipped classroom, ou sala de aula invertida, é o nome que se dá ao método que inverte a lógica de organização da sala de aula. Mais que isso, os discentes se tornam corresponsáveis no processo educacional, fazem levantamento de dados em suas próprias casas, estudam por meio de videoaulas e outros recursos interativos, e o professor em sala de aula é um mediador do conhecimento para tirar dúvidas, aprofundar o tema e estimular discussões.¹⁹²

¹⁹⁰ LOVATO, Fabricio Luís; et al. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma breve revisão. p.154-171. In *Acta Scientiae*. v.20, n.2. [s.l.]:[s.n.], 2018, p.166.

¹⁹¹ Ibidem, p.166.

¹⁹² BRANCO, Carla Castello; ALVES, Marcia Maria. Complexidade e sala de aula invertida – considerações sobre o método. p.15464-15477. In *EDUCERE* – XI Congresso Nacional de Educação. PUC-PR, 2015, p.15464.

Em verdade, “a proposta de um ensino menos centrado no professor não é nova. No início do século passado, John Dewey concebeu e colocou em prática a educação baseada no processo ativo de busca do conhecimento pelo estudante, que deveria exercer sua liberdade”.¹⁹³ A ideia de Dewey, no entanto, era de proporcionar a aprendizagem por meio da prática, pelo “aprender fazendo”.

Desse modo, o método da sala de aula invertida, surgido efetivamente entre os anos 1980 e 1990, desenvolveu-se inicialmente no formato de aulas expositivas gravadas pelos professores Aaron Sams e Jonathan Bergmann para que os alunos faltosos (em regra, por estarem participando de competições esportivas) tivessem acesso aos vídeos de maneira remota posteriormente.¹⁹⁴

A metodologia da sala de aula invertida, em inglês *flipped learning*, adota os seguintes pilares, cujas iniciais, inclusive, formam o termo *flip*: *Flexible Environments*; *Learning culture*; *Intentional content*; e *Professional educators*.

O primeiro deles refere-se aos ambientes de aprendizagem, que devem ser flexíveis a fim de que os estudantes aprendam onde e como quiserem e puderem. O segundo fundamento relaciona-se à cultura de aprendizado, de forma a compreender o conhecimento como algo oriundo de um processo interativo e construtivo conjunto composto pelos alunos e pelos professores, os quais atuam como verdadeiros mediadores desse conhecimento.

O espaço escolar e pedagógico está modificado, alterando seu status de principal espaço de aprendizagem, uma vez que, por intermédio do mundo digital, os estudantes têm a possibilidade da troca de informações em horários diferentes e mais flexíveis.¹⁹⁵

O terceiro dos pilares faz referência ao conteúdo intencional, isto é, o conteúdo das aulas disponibilizadas em formato de vídeos assíncronos deve estar direcionado e ser ministrado intencional e totalmente planejada, de acordo com a atividade prática que venha a ser realizada num segundo momento. Por fim, o último dos fundamentos

¹⁹³ VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. p.26-44. In *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Bacich & Moran (Orgs.). [s.l.]:[s.n.], [s.d.], p.28.

¹⁹⁴ BRANCO, Carla Castello; ALVES, Marcia Maria. Complexidade e sala de aula invertida – considerações sobre o método. p.15464-15477. In *EDUCERE – XI Congresso Nacional de Educação*. PUC-PR, 2015, p.15470.

¹⁹⁵ SCHEID, Neusa Maria John; JUNGES, Fábio César. Educação Inovadora: desafios e limites colocados pelo mundo digital. p.21-37. In *Educação, ensino e novas tecnologias*. Adair Adams ... [et al.] (orgs). Cruz Alta: Ilustração, 2021, p.33.

refere-se à necessidade de os professores serem profissionais, responsáveis por “conduzir o aprendizado dentro e fora de sala de aula, lidar com reflexões, críticas, e gerar essas posturas de modo motivador dentro da sala de aula”.¹⁹⁶

Esta inovação é uma estratégia voltada ao aprimoramento da apreensão dos conhecimentos, bem como do estabelecimento de relações entre os conteúdos teóricos e a realidade social na qual devem estar, obrigatoriamente, inseridos, pensados, segundo Aaron Sams.

No contexto do referido método, o professor disponibiliza o conteúdo da aula antecipadamente, por exemplo, por algum método digital. O aluno deve estudar a matéria antes de ir à aula, de modo que chegue preparado para o conteúdo a ser ministrado, bem como leve dúvidas relacionadas à matéria disponibilizada.¹⁹⁷

A sala de aula se torna um espaço dinâmico e interativo, que permite a realização de atividades em grupo e estimula os debates assim enriquecendo e estimulando o aprendizado dos estudantes. Para uma melhor fixação dos conteúdos trabalhados e conceitos apresentados na disciplina, no entanto, é necessário que o estudante reserve um tempo para estudar o conteúdo antes da aula.¹⁹⁸

Trata-se de uma proposta na qual aquilo que, tradicionalmente, é feito em casa, passa a ser feito em sala de aula “e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula”.¹⁹⁹ Tal método, ainda, é responsável por alterar o papel do professor em sala de aula, o qual deixa de ser mero transmissor de informação e passa a atuar como tutor e orientador, amparando os alunos e não apenas transmitindo informações.²⁰⁰

A Sala de Aula Invertida não inverte apenas a estrutura do processo de aprendizagem, mas também transforma os papéis de alunos e dos professores. Diferente da modalidade que não demanda a preparação para o ensino, a aula agora gira em torno dos alunos, os quais têm o compromisso de assistir os vídeos têm o compromisso de assistir os vídeos e fazer

¹⁹⁶ BRANCO, Carla Castello; ALVES, Marcia Maria. Complexidade e sala de aula invertida – considerações sobre o método. p.15464-15477. In *EDUCERE – XI Congresso Nacional de Educação*. PUC-PR, 2015, p.15472.

¹⁹⁷ BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2018, p.37.

¹⁹⁸ MACHADO, Ana Maria Sipp; SCHEID, Neusa Maria John; CHITOLINA, Renati Fronza. Metodologias ativas para uma educação inovadora. 77-96. In *Educação, ensino e novas tecnologias*. Adair Adams ... [et al.] (orgs). Cruz Alta: Ilustração, 2021, p.93.

¹⁹⁹ BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2018, p.33.

²⁰⁰ Ibidem, p.34.

perguntas adequadas, recorrendo sempre ao professor para ajuda-los na compreensão dos conceitos.²⁰¹

Os estudantes, desse modo, tornam-se o ponto central das aulas, uma vez que estas giram “em torno dos alunos, não do professor. Os estudantes têm o compromisso de assistir aos vídeos e fazer perguntas adequadas. O professor está presente unicamente para prover *feedback* especializado”.²⁰² O método da sala de aula invertida também delega aos alunos a organização de trabalhos escolares, sendo a tecnologia uma grande aliada dos estudantes.

O ensino centrado no aprendiz já era meta de Paulo Freire que, não fazia uma sala de aula invertida, mas centrava o conteúdo nas necessidades das pessoas e aplicava seus métodos levando em conta a complexidade de cada contexto. Para isso partia do próprio aluno como fonte de informação e estudo.²⁰³

Diferente do método tradicional, o método em tela abordado associa, aos princípios da aprendizagem, o domínio da tecnologia de informação, de modo a criar um ambiente de aprendizagem sustentável, replicável e gerenciável.²⁰⁴ Isso porque explora os meios tecnológicos de modo a colocá-los em contato com os alunos para que estes interajam da melhor maneira possível e aprendam de verdade o conteúdo ministrado, rejeitando-se, assim, o modo “decoreba” de aprendizagem, chamado por Paulo Freire de memorização mecânica de conteúdo.²⁰⁵

Resta evidente que “a sala de aula torna-se o lugar de trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo e laboratórios”.²⁰⁶ Nesse contexto, a “responsabilidade sobre a aprendizagem agora é do estudante, que precisa assumir uma postura mais

²⁰¹ HONÓRIO, Hugo Luiz Gonzaga; SCORTEGAGNA, Liamara; DAVID, José Maria N. Processo para implementação da metodologia da sala de aula invertida com elementos de colaboração. p.110-130. In *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 12, n. 3. [s.l.]:[s.n.], 2019, p.113.

²⁰² BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2018, p.37

²⁰³ BRANCO, Carla Castello; ALVES, Marcia Maria. Complexidade e sala de aula invertida – considerações sobre o método. p.15464-15477. In *EDUCERE – XI Congresso Nacional de Educação*. PUC-PR, 2015, p.15475.

²⁰⁴ BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2018, p.76.

²⁰⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.33.

²⁰⁶ VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. p.26-44. In *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Bacich & Moran (Orgs.). [s.l.]:[s.n.], [s.d.], p.27.

participativa, na qual resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de seu conhecimento”.²⁰⁷

Nessa perspectiva, lança-se mão da tecnologia em formato de vídeos ou jogos online, por exemplo, como ferramenta facilitadora das necessidades dos professores e dos alunos e viável à execução da tarefa a ser realizada.²⁰⁸ Por esta razão, os fundadores do método da inversão da sala de aula acreditam que tal sistema “promove a fusão ideal da instrução on-line e da instrução presencial, que está ficando conhecida como sala de aula ‘híbrida’”,²⁰⁹ em que se cria um processo estimulante de comunicação presencial com o virtual.²¹⁰

Nesse modelo híbrido, o qual será abordado em detalhes mais à frente no presente trabalho, a presencialidade se altera, uma vez que “as aulas na Internet se alternam com as aulas habituais, nas quais acrescentamos textos escritos e vídeos para aprofundar os temas pesquisados inicialmente na Internet”.²¹¹ Lança-se mão em demasiado das tecnologias digitais de comunicação virtual, de modo que os professores acabam por compartilhar conteúdos por meio de videoconferências, por exemplo, gerando “um intercâmbio muito maior de professores, em que cada um colabora em algum ponto específico, muitas vezes a distância”.²¹²

Acerca das metodologias ativas, assim, compreende-se que “o fato de elas serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem”.²¹³ Dessa forma, tais metodologias vêm sendo implementadas através de várias estratégias, como “a aprendizagem baseada em

²⁰⁷ VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. p.26-44. In *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Bacich & Moran (Orgs.). [s.l.]:[s.n.], [s.d.], p.42.

²⁰⁸ BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2018, p.55.

²⁰⁹ Ibidem, p.46.

²¹⁰ MORAN, José Manuel. Mudar a forma de aprender e ensinar com a internet. p.81-90. In *Salto para o Futuro: TV e Informática na Educação*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998, p.85.

²¹¹ Ibidem, p.84.

²¹² MORAN, José Manuel. Mudar a forma de aprender e ensinar com a internet. p.81-90. In *Salto para o Futuro: TV e Informática na Educação*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998, p.82.

²¹³ VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. p.26-44. In *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Bacich & Moran (Orgs.). [s.l.]:[s.n.], [s.d.], p.28.

projetos (*project-based learning* – PBL); a aprendizagem por meio de jogos (*game-based learning* – GBL); o método do caso ou discussão e solução de casos (*teaching case*); e a aprendizagem em equipe (*team-based learning* – TBL)”,²¹⁴ tendo algumas dessas estratégias, inclusive, já sido comentadas no presente trabalho.

O entrosamento entre a sala de aula e a tecnologia é eficaz no aprendizado e traz inovações importantes na área da educação jurídica. O método da sala de aula invertida promove os debates em sala, pois o aluno já chega à instituição de ensino com o conteúdo trabalhado previamente. Assim, a sala de aula invertida compõe-se de um conjunto de atividades assíncronas, uma vez que “todos os alunos trabalham em tarefas diferentes, em momentos diferentes, empenhados e engajados na própria aprendizagem”.²¹⁵

O método opera a partir do pressuposto de que a cobertura de um conteúdo, que ocorre, especialmente, fora da sala de aula, deve ser uma tarefa compartilhada com os alunos, não um trabalho exclusivo do professor. Pela leitura prévia do material o rendimento dos estudantes na sala de aula é aprimorado. O docente pode utilizar o tempo que seria reservado à explicação pormenorizada para outras atividades mais eficazes.²¹⁶

Tendo em vista que o aluno já conhecerá a parte teórica do conteúdo, o professor poderá aproveitar o momento da aula para a reflexão e crítica, para tirar dúvidas e promover a colaboração entre os alunos e, avançando no aprendizado geral e individual, por meio da discussão e da interação, sem a necessidade de se atentar a exposições delongadas, de modo que cada aluno possa avançar de acordo com seu próprio ritmo de aprendizado, resolvendo dúvidas e produzindo conclusões.²¹⁷

Isso indica que seria alcançada a aprendizagem personalizada, destinada a “atender às necessidades de aprendizagem, aos interesses, às aspirações ou às

²¹⁴ VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. p.26-44. In *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Bacich & Moran (Orgs.). [s.l.]:[s.n.], [s.d.], p.28.

²¹⁵ BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2018, p.76.

²¹⁶ Ibidem, p.78.

²¹⁷ ALVES, Marcia Maria Alves; BRANCO, Carla Castello. Complexidade e sala de aula invertida? Considerações sobre o método. In *Anais do XII EDUCERE, III SIRSSE, V SIPD-Cátedra Unesco e IX ENAEH*. Curitiba/PR: PUC/PR, 2015, p.15471.

origens culturais distintas de cada aluno”,²¹⁸ a qual não se confunde com aprendizagem diferenciada ou aprendizagem individualizada. Aliás, isso vai ao encontro do que Paulo Freire defende, ao dizer que ensinar não é simplesmente transmitir conhecimento. É muito mais, visto que “o professor precisa estar em contato com seus alunos, conhecer sua realidade social e contribuir para uma formação não apenas de conteúdos, mas também de habilidades não cognitivas, como o protagonismo, a sociabilidade e a estabilidade emocional”.²¹⁹

Apesar de muito parecidos, os mecanismos pedagógicos apresentam diferenças pontuais. Enquanto a aprendizagem personalizada promove uma abordagem pedagógica mais ampla, de forma a abranger criação de atividades relacionadas aos interesses dos alunos, suas curiosidades e preferências, a aprendizagem diferenciada consiste na “adaptação do currículo aos diversos interesses e capacidades dos alunos”; e na aprendizagem individualizada “cada um pode progredir no currículo em velocidades diferentes, de acordo com as suas necessidades de aprendizagem”.²²⁰

Desse modo, através da personalização do método de ensino e aprendizagem, é possível estimular a cooperação entre os alunos, uma vez que o professor realiza o acompanhamento do caminhar de cada estudante. Assim, a partir de intervenções efetivas e “com uma perspectiva clara do ritmo de cada estudante, o educador pode estimular os mais habilidosos com desafios e também concentrar seus esforços junto àqueles com dificuldades específicas”.²²¹

Com relação à implantação da aprendizagem personalizada em larga escala, as tecnologias têm um papel fundamental. Elas podem auxiliar o relacionamento e a colaboração entre os participantes do processo educacional; prover ferramentas e programas que facilitam a coleta, a análise

²¹⁸ VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. p.26-44. In *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Bacich & Moran (Orgs.). [s.l.]:[s.n.], [s.d.], p.32.

²¹⁹ LIMA, Leandro Holanda Fernandes de; MOURA, Flavia Ribeiro de. O professor no ensino híbrido. p.126-145. In *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org). Porto Alegre: Penso, 2015, p.133.

²²⁰ VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. p.26-44. In *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Bacich & Moran (Orgs.). [s.l.]:[s.n.], [s.d.], p.32.

²²¹ MIZNE, Denis. Apresentação da Fundação Lemann. In *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org). Porto Alegre: Penso, 2015, p.33.

e a compreensão dos dados sobre cada aluno; e proporcionar aos aprendizes o acesso on-line a uma quantidade enorme de recursos disponíveis.²²²

O método da sala invertida, por exigir mais dos envolvidos no processo de aprendizagem, em que exige do aluno mais autonomia e responsabilidade por seu próprio aprendizado, bem como a reflexão em sala de aula; e por exigir do professor uma demanda de planejamento e uma exatidão na exposição do conteúdo e reflexão crítica em conjunto, pode garantir uma interação maior dentro do processo ensino-aprendizagem jurídico.

A aprendizagem que acontece por meio dos projetos, com o desenvolvimento de atividades que sejam de responsabilidade e voltadas para ativar o aluno em seu processo de aprendizagem, deixa de ser uma mera atividade mecânica e permite que ocorram novas descobertas e uma melhor interação entre os alunos e professor por meio da resolução de situações-problema.²²³

Demonstram-se, então, os potenciais benefícios para os estudantes ao utilizar do referido método. Ocorre que, nesse contexto, não se pode pensar na possibilidade de o aluno não ler os textos, pois dever conhecê-los é um requisito para se ter êxito no método, sob pena de o modelo falir. No contexto do Direito, no qual os textos escritos, da lei, da doutrina e da jurisprudência, são parte essencial do conhecimento jurídico, esse método parece especialmente adequado.

É necessário lançar mão de métodos alternativos de aprendizagem, pois o modelo tradicional não atende mais às expectativas da geração atual, que é totalmente tecnológica, e ao mercado de trabalho. [...] “as faculdades de direito devem inovar em questões tecnológicas para atender às expectativas e necessidades das novas gerações de estudantes de Direito”.²²⁴ Assim, em meio a tais métodos, a sala de aula invertida aparece como uma hipótese viável, devendo ser implementada no ensino jurídico do Brasil contemporâneo.

Segundo Marcos Vinício Chein Feres, “o ensino jurídico precisa evoluir. Não é mais possível insistir numa reprodução estéril de conhecimento totalmente acrítica

²²² VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. p.26-44. In *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Bacich & Moran (Orgs.). [s.l.]:[s.n.], [s.d.], p.34.

²²³ FIORINI, Daniela Bissoli; et al. Sala de aula invertida com aprendizagem baseada em problemas e orientação por meio de projeto, apoiada pela gestão do conhecimento. In *Acta Scientiarum. Education*, v. 44, 2022 p.3.

²²⁴ MALDONADO, Daniel Bonilla. Educación jurídica e innovación tecnológica: un ensayo crítico. p.1-44. In *Revista Direito GV*, v. 16, n. 1, [s.l.]:[s.n.], jan./abr. 2020, p.2.

que não prepara o aluno para o mundo, cada vez mais, competitivo”.²²⁵ Nesse sentido, entendendo-se o Direito como ciência social aplicada que é, devendo, assim, ser compreendido sempre em seu aspecto dialógico e dinâmico, “sobretudo na sua interação constante com a realidade”,²²⁶ razoável se faz a aplicação das metodologias ativas em seu sistema de ensino e aprendizagem.

O ensino jurídico deve recuperar o contexto de vida de cada um dos agentes que o compõe, tanto dos alunos quanto do professor, apresentando-se, assim, mais eficiente no sentido de modificar e superar a estrutura retrógrada de reprodução tão comum às Faculdades de Direito.²²⁷

Isso aponta para o fato de que é necessário abandonar o ensino bancário, ora criticado por Paulo Freire, principalmente na seara dos estudos jurídicos, uma vez que “a abordagem tradicional apresenta um direito dissociado da realidade. Ao aluno são apresentadas noções, técnicas e ideias jurídicas descontextualizadas”,²²⁸ sendo que a contextualização econômica, social e política se faz mais do que necessária a fim de que o Direito mostre respostas às questões problemáticas do tecido social.

Isto é, “o aluno deve ser levado a contextualizar o ensino apreendido na graduação com os problemas reais da população, sempre refletindo sobre como lhe é possível intervir para melhorar a situação real existente”.²²⁹ Até mesmo porque, sendo construído a muitas mãos, percebe-se que o conhecimento, em especial o jurídico, não está pronto e acabado, sendo constantemente aprimorado por reorganizações conceituais e cenários diferentes.²³⁰

Especificamente no campo do direito, afirma-se que há neste processo automatizado de depósito de conhecimentos uma contradição real, principalmente porque se sabe que a Ciência do Direito é mutável, dinâmica,

²²⁵ FERES, Marcos Vinício Chein. Proposta para uma nova metodologia do ensino jurídico: a sistematização coletiva do conhecimento. p.206-229. In *Revista Brasileira de Estudos Políticos*. [s.l.]:[s.n.], [s.d.], p.207.

²²⁶ Ibidem, p.207.

²²⁷ Ibidem, p.210.

²²⁸ Ibidem, p.213.

²²⁹ DUARTE, Renata Stauffer; SILVA, Flaviana Ropke da; BURGO, Vitor. Aproximação entre os ambientes das disciplinas teóricas e da prática jurídica real: o conhecimento forjado a partir da realização de sessões jurídicas. p.147-168. In *Metodologias Ativas de Aprendizagem para o Curso de Direito*. Organizadores Juliana Ferrari de Oliveira; Ricardo Goretti Santos. Vitória: FDV Publicações, 2020, p.148.

²³⁰ BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. p.67-93. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.69.

por natureza, não aceita conformismo e deve buscar sempre soluções para os confrontos sociais.²³¹

Dessa maneira, a adoção de um novo método de aprendizagem pode se tornar realidade a partir do uso da metodologia de sala de aula invertida no âmbito do ensino jurídico, exibindo e concretizando a necessidade de se estreitar a teoria e a prática: os alunos poderiam ler a lei seca no ambiente doméstico, por exemplo, ao passo que em sala de aula os estudantes, divididos em grupos, resolveriam situações problemáticas envolvendo os artigos lidos previamente em casa. Nesse ambiente, o professor estaria à disposição para tirar dúvidas e fazer algumas explicações pontuais para determinados dispositivos, sendo, assim, o conhecimento construído conjuntamente entre docentes e discentes.

Ademais, por meio das construções dialógicas coletivas, rompe-se com os tradicionais arcaísmos que comprometem o ensino jurídico e dá-se foco ao diálogo, de modo que acontece uma verdadeira reestruturação das aulas jurídicas, as quais, a partir de então, passam a originar o conhecimento coletivamente a partir da obtenção do consenso, sendo possível, inclusive, estabelecer uma relação com o agir comunicativo de Jürgen Habermas, para quem o Direito torna-se legítimo desde que todos os afetados participem de sua criação, a qual se dá pelo diálogo, essencial também para o regime democrático do Estado de Direito.

A educação jurídica ainda se encontra pautada numa visão formalista, acrítica e muito apegada a práticas pedagógicas não participativas. Esse tipo de formação desencadeia profissionais apenas com um perfil técnico, sem buscar referências na realidade social. Com isso, há um esvaziamento da noção de ser humano, que passa a ocupar um lugar secundário na atuação das várias carreiras jurídicas.²³²

Nesse sentido, buscando-se criar um ambiente dialógico para as aulas de Direito, acredita-se que “o agir comunicativo parece bem adequado a uma dinâmica constitutiva de um novo ensino jurídico”.²³³ Desse modo, até mesmo a organização

²³¹ FERES, Marcos Vinício Chein. Proposta para uma nova metodologia do ensino jurídico: a sistematização coletiva do conhecimento. p.206-229. In *Revista Brasileira de Estudos Políticos*. [s.l.]:[s.n.], [s.d.], p.216.

²³² FRANCISCHETTO, Gisilene Passon P.; RAMOS, Valdeciliana da Silva Ramos. Intervenção social: um diálogo entre o curso de Direito e a educação básica. p.119-144. In *Metodologias Ativas de Aprendizagem para o Curso de Direito*. Organizadores Juliana Ferrari de Oliveira; Ricardo Goretti Santos. Vitória: FDV Publicações, 2020, p.121.

²³³ FERES, Marcos Vinício Chein. Proposta para uma nova metodologia do ensino jurídico: a sistematização coletiva do conhecimento. p.206-229. In *Revista Brasileira de Estudos Políticos*. [s.l.]:[s.n.], [s.d.], p.219.

da sala de aula pode ser alterada a ponto de transformar as carteiras ordenadas em fileiras em novos círculos. Além disso, o sistema de provas e testes poderia ser substituído por atividades diárias e estudos graduais, aula após aula, com fins de que a avaliação dos estudantes se faça de forma constante, segundo o desenrolar do curso.

Avaliar não é mais classificar. Essa mudança é tão relevante que o professor, na sistematização coletiva, avalia o aluno dia a dia, verificando as sínteses produzidas pelos grupos durante as aulas, a participação dos alunos nas discussões em grupos, autoavaliação e uma avaliação individual na qual se pede dos estudantes uma visão crítica de pontos levantados, por eles mesmos, ao longo do período.²³⁴

Lançar mão de estudos dirigidos e aulas expositivas dialógicas, além dos vídeos e outras atividades disponibilizadas no ambiente virtual da classe, também aparecem como possibilidades para que o Direito seja ensinado de maneira dinâmica e mais participativa, assim como é a sociedade, seu principal objeto de investigação.

Diante desse novo contexto apresentado, pode-se apontar três considerações acerca do uso de inovações tecnológicas no processo pedagógico do ensino jurídico: a primeira é que os cursos que utilizam tais inovações podem articular um discurso capaz de apresentá-los como instituições educativas de vanguarda, isto é, faculdades e universidades que se mostram mais eficientemente capazes de competir no mercado educativo.²³⁵

Outra consideração diz respeito à satisfação das expectativas e necessidades dos agentes que demandam serviços educativos no mercado,²³⁶ de maneira que o emprego da inovação tecnológica nas faculdades de Direito pode cumprir com o esperado pelos escritórios de advocacia que oferecem oportunidades aos novos advogados, advindos de gerações também novas.²³⁷

Los recién graduados de las facultades de derecho deberían, por tanto, conocer bien las nuevas herramientas tecnológicas que se usan en el mercado de servicios jurídicos y deberían tener la capacidad de contribuir al desarrollo o perfeccionamiento de algunas de estas tecnologías; solo los abogados que puedan manejar estas herramientas sobrevivirán en un

²³⁴ FERES, Marcos Vinício Chein. Proposta para uma nova metodologia do ensino jurídico: a sistematização coletiva do conhecimento. p.206-229. In *Revista Brasileira de Estudos Políticos*. [s.l.]:[s.n.], [s.d.], p.226.

²³⁵ MALDONADO, Daniel Bonilla. Educación jurídica e innovación tecnológica: un ensayo crítico. p.1-44. In *Revista Direito GV*, v. 16, n. 1, [s.l.]:[s.n.], jan./abr. 2020, p.5.

²³⁶ Ibidem, p.9.

²³⁷ Ibidem, p.10.

mercado jurídico que tiende a reducir la oferta de empleos como consecuencia de la omnipresencia de las innovaciones tecnológicas.²³⁸

Ainda, outra consideração refere-se aos alunos que entram nos cursos jurídicos, majoritariamente das gerações X e Y, o que significa que, por já estarem habituados com as tecnologias, apreciam e desenvolvem de maneira eficaz e simultânea muitas tarefas, restando, assim, interessados na aprendizagem colaborativa. Nesse sentido, esperam receber *feedbacks* rapidamente dos professores, além de tenderem à ocupação de uma postura mais ativa²³⁹ no processo de aprendizagem, ou seja, como alunos ativos, e não passivos ou meramente espectadores das exposições docentes.

Um ensino jurídico problematizador (não bancário), associado a uma abordagem humanística e emancipatória, irá possibilitar o desenvolvimento de habilidades e de competências que irão acompanhar o egresso do curso de Direito em toda a sua vida profissional.²⁴⁰

Sendo assim, a partir do uso das tecnologias, além do sistema de sala de aula invertida, o novo formato do ensino jurídico no país pode tornar-se um processo poético de aprendizagem mútua tanto entre alunos quanto entre professores a fim de expandir coletiva e conjuntamente as possibilidades do conhecimento crítico, além da forma como acontece as abordagens dos problemas sociais,²⁴¹ que podem ser mais críticas e reflexivas.

3.4 O ensino híbrido

O uso de tecnologias digitais a partir de metodologias ativas participativas no processo de ensino e aprendizagem pode transformar o processo educativo numa

²³⁸ Os recém-graduados das faculdades de Direito deveriam, portanto, conhecer bem as novas ferramentas tecnológicas usadas no mercado de serviços jurídicos e deveriam ter a capacidade de contribuir ao desenvolvimento ou perfeccionismo de algumas destas tecnologias; somente os advogados que podem manejar essas ferramentas sobreviverão num mercado jurídico que tende a reduzir a oferta de empregos como consequência da onipresença das inovações tecnológicas. (Tradução livre).

MALDONADO, Daniel Bonilla. Educación jurídica e innovación tecnológica: un ensayo crítico. p.1-44. In *Revista Direito GV*, v. 16, n. 1, [s.l.]:[s.n.], jan./abr. 2020, p.11.

²³⁹ Ibidem, p.10.

²⁴⁰ FRANCISCHETTO, Gisilene Passon P.; RAMOS, Valdeciliana da Silva Ramos. Intervenção social: um diálogo entre o curso de Direito e a educação básica. p.119-144. In *Metodologias Ativas de Aprendizagem para o Curso de Direito*. Organizadores Juliana Ferrari de Oliveira; Ricardo Goretti Santos. Vitória: FDV Publicações, 2020, p.143.

²⁴¹ Ibidem, p.130.

educação inovadora, que “tem sua centralidade na aprendizagem dos estudantes, com a substituição do modelo de ensino baseado na transmissão passiva dos conhecimentos para um modelo ativo, socioconstrutivista”.²⁴² Entende-se, por conseguinte, que a integração das tecnologias digitais na educação deve ser realizada de forma crítica e criativa, “buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos”²⁴³ para que não sejam meros receptores de informações, ocupando papéis passivos no processo de formação do conhecimento.

Apesar de a mera introdução das tecnologias digitais não ser “garantia de inovação e nem de transformação do processo de ensino e aprendizagem”,²⁴⁴ é importante atentar-se às inúmeras potencialidades que seu uso pode ocasionar no meio pedagógico, de modo que uma verdadeira cultura digital pode ser desenvolvida na educação, voltando o processo construtivo do conhecimento à reflexão e à criticidade, capaz de fornecer subsídios para os estudantes tomarem consciência e se tornarem cidadãos críticos, inovadores e criativos.

Nas práticas de sala de aula, o professor deve estimular os alunos a exercitarem a empregabilidade e a cidadania, levando-os a agir de forma correta, pensando nas consequências de seus atos, sendo responsáveis com a vida no planeta, com a preservação do meio ambiente, com a educação e o respeito na vida cotidiana, valorizando a pluralidade cultural, tendo controle sobre sua liberdade, preocupando-se com o bem-estar do outro e do meio político e social em que vive. Quando o professor trabalha exercitando a cidadania e a qualificação profissional, promovem-se valores que ajudam o educando a se aprimorar enquanto pessoa e profissional.²⁴⁵

Assim, uma vez que, “na educação, o professor precisa utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação de forma criativa objetivando potencializar o processo de construção coletiva do conhecimento”,²⁴⁶ entende-se que o método híbrido, em que

²⁴² SCHEID, Neusa Maria John; JUNGES, Fábio César. Educação Inovadora: desafios e limites colocados pelo mundo digital. p.21-37. In *Educação, ensino e novas tecnologias*. Adair Adams ... [et al.] (orgs). Cruz Alta: Ilustração, 2021, p.23.

²⁴³ BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. p.67-93. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.68.

²⁴⁴ SCHEID, Neusa Maria John; JUNGES, Fábio César. Educação Inovadora: desafios e limites colocados pelo mundo digital. p.21-37. In *Educação, ensino e novas tecnologias*. Adair Adams ... [et al.] (orgs). Cruz Alta: Ilustração, 2021, p.26.

²⁴⁵ OLIVEIRA, Rodrigo Rios Faria de; ANDRADE, Nelson Lambert de. A educação e o ensino jurídico no Brasil: um percurso na pandemia. p.878-890. In *Brazilian Applied Science Review*. Curitiba, v.5, n.2, 2021, p.888.

²⁴⁶ HONÓRIO, Hugo Luiz Gonzaga; SCORTEGAGNA, Liamara; DAVID, José Maria N. Processo para implementação da metodologia da sala de aula invertida com elementos de colaboração. p.110-130. In *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 12, n. 3. [s.l.]:[s.n.], 2019, p.124.

há a integração das TDIC no desenvolvimento das metodologias ativas,²⁴⁷ é uma alternativa mais que razoável para a educação futura.

O Ensino Híbrido é um método que permite ao professor a possibilidade de interação trocando informações e experiência, realizar trabalhos individuais e em grupos através da promoção de atividades interativas com outros estudantes e professores como chats e fóruns, e entre outras formas de tornar a aprendizagem mais significativa.²⁴⁸

Conhecido também como *blended learning*, o ensino híbrido corresponde a um programa de educação formal que combina o modelo tradicional com o ensino online, promovendo, assim, um contexto pedagógico que potencializa o uso de tecnologias digitais de comunicação com fins de oferecer o que há de melhor nesses dois mundos, quais sejam, o analógico e o digital, ou o presencial e o virtual.

Essa mescla entre sala de aula e ambientes virtuais - em formato de ensino remoto, conhecido também como ensino a distância (EAD) - assim, aparenta ser “fundamental para abrir a escola para o mundo e também trazer o mundo para dentro da instituição”.²⁴⁹ Isso porque, sem abrir mão do contato presencial que acontece segundo o método tradicional, passa-se a usar da tecnologia “para otimização dos espaços de aprendizagem”.²⁵⁰

O ensino híbrido vem ao encontro das necessidades recentes de descobrir a melhor prática educativa para professores e escolas. Trata-se de um modelo de ensino que pressupõe o uso da tecnologia para o desenvolvimento das atividades dentro e fora da classe, em que o aluno é estimulado a buscar o conhecimento com a mediação do professor e da escola.²⁵¹

A palavra *híbrido* deriva do termo inglês *blended*, que significa misturado ou mesclado. Desse contexto tem-se que um híbrido “é uma combinação da nova

²⁴⁷ VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. p.26-44. In *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Bacich & Moran (Orgs.). [s.l.]:[s.n.], [s.d.], p.29.

²⁴⁸ MACHADO, Ana Maria Sipp; SCHEID, Neusa Maria John; CHITOLINA, Renati Fronza. Metodologias ativas para uma educação inovadora.77-96. In *Educação, ensino e novas tecnologias*. Adair Adams ... [et al.] (orgs). Cruz Alta: Ilustração, 2021, p.83.

²⁴⁹ MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. p.40-65. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.57.

²⁵⁰ SCHNEIDER, Fernanda. Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. p.95-113. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.108.

²⁵¹ SILVA, Rodrigo Abrantes da; CAMARGO, Ailton Luiz. A cultura escolar na era digital: o impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. p.257-287. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.273.

tecnologia disruptiva com a antiga tecnologia, e representa uma inovação sustentada em relação à tecnologia anterior”.²⁵² Cabe mencionar, inclusive, que a tecnologia disruptiva, diferente da inovação sustentada,²⁵³ não procura levar ao mercado consumidor produtos melhores, mas sim, visa oferecer uma nova definição daquilo que já existe. Isto é, a inovação disruptiva tende a apresentar uma nova versão de algo que já existe, e nesse ponto o ensino híbrido pode ser considerado uma tecnologia disruptiva, haja vista que apresenta tanto a antiga tecnologia, quanto a nova.

Desse modo, pode-se conceituar o ensino híbrido como “um programa de educação formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do aluno sobre o tempo, local, caminho e/ou ritmo do aprendizado”, e, ainda, “em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência”, de maneira que “as modalidades ao longo do caminho de aprendizado de cada estudante em um curso ou matéria estejam conectados, oferecendo uma experiência de educação integrada”.²⁵⁴

Nesse sentido, intencionado a oferecer aos alunos “‘o melhor de dois mundos’, isto é, as vantagens da educação online combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional”,²⁵⁵ o advento do ensino híbrido marca-se pelo fato de “o ensino online [estar] cada vez mais se fundindo aos ambientes físicos, de modo que os alunos [têm] acesso aos benefícios da instituição de ensino enquanto aprendem”.²⁵⁶

Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais.²⁵⁷

Importante atentar-se ao fato de que a implantação do ensino híbrido não se faz apenas com a mera inclusão das tecnologias na sala de aula. Isso é insuficiente, uma

²⁵² CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. Clayton Christensen Institute for disruptive innovation. Tradução de Fundação Lemann e Instituto Península. [s.l.]:[s.n.], 2013, p.2.

²⁵³ Ibidem, p.1.

²⁵⁴ Ibidem, p.8.

²⁵⁵ Ibidem, p.3.

²⁵⁶ Ibidem, p.7.

²⁵⁷ MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. p.40-65. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.56.

vez que os papéis dos atores envolvidos no processo também devem ser repensados,²⁵⁸ demandando alterações mais profundas, como “uma mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas e da organização dos espaços e do tempo”.²⁵⁹ Da mesma forma, “pode exigir uma “reconfiguração do corpo de funcionários, currículos, infraestrutura, operações e planejamento para integrar o componente do ensino online”.²⁶⁰

Ademais, os recursos humanos devem ser capacitados, e isso indica que coordenadores, assim, como os professores e os alunos devem ser instruídos²⁶¹ para lidarem com a inversão de processos - atividades online num primeiro momento e atividades presenciais num momento posterior –, além de trabalharem com a tecnologia em si.

A implementação de metodologias ativas como as mencionadas no subcapítulo anterior do presente trabalho faz-se necessária a fim de que o aprendizado ocorra “a partir da antecipação, durante o curso, de problemas e situações reais, os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional”,²⁶² sendo a grade curricular, assim, aprimorada pela combinação dos caminhos individuais e coletivos.

Primeiramente, os modelos de ensino híbrido do futuro prometem a individualização. Eles dão aos estudantes um controle significativo sobre o tempo, local, caminho e ritmo nos quais eles podem acessar os conteúdos e instrução. Isso dá aos alunos um protagonismo pessoal em relação ao seu aprendizado vastamente superior ao que é possível em um modelo tradicional de sala de aula híbrida.²⁶³

No ano de 2012 o Clayton Christensen Institute publicou um estudo em que foram abordadas as diversas formas de organização do ensino híbrido. Assim, foram

²⁵⁸ SCHNEIDER, Fernanda. Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. p.95-113. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.99.

²⁵⁹ MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. p.40-65. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.50.

²⁶⁰ CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. Clayton Christensen Institute for disruptive innovation. Tradução de Fundação Lemann e Instituto Península. [s.l.]:[s.n.], 2013, p.40.

²⁶¹ MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. p.40-65. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.62.

²⁶² Ibidem, p.51.

²⁶³ CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. Clayton Christensen Institute for disruptive innovation. Tradução de Fundação Lemann e Instituto Península. [s.l.]:[s.n.], 2013, p.43.

anunciadas propostas de ensino híbrido existentes, havendo, basicamente, quatro tipos: o Modelo Virtual Enriquecido; o Modelo à la Carte; o Modelo Flex; e o Modelo de Rotação, que se subdivide em Rotação por Estações; Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida e Rotação Individual.²⁶⁴

O Modelo Virtual Enriquecido apresenta-se como uma experiência de escola integral em que os alunos dividem seu tempo de acordo com cada disciplina, sendo uma unidade desenvolvida fisicamente e outras de forma remota,²⁶⁵ com lições online, por exemplo. Nesse modelo, os estudantes podem se apresentar presencialmente na instituição de ensino apenas uma vez por semana.²⁶⁶

O Modelo à la Carte “é aquele no qual os alunos participam de um ou mais cursos inteiramente online, com um professor responsável online e, ao mesmo tempo, continuam a ter experiências educacionais”²⁶⁷ presencialmente. “Nessa abordagem, pelo menos um curso é feito inteiramente online, apesar do suporte e da organização compartilhada com o professor.”²⁶⁸

Enquanto isso, no Modelo Flex os alunos seguem um roteiro fluido e individualmente adaptado nas diversas modalidades de ensino, estando o professor responsável na mesma localidade do estudante.²⁶⁹ Segundo tal proposta, que valoriza o ritmo personalizado de cada aluno, o professor fica à disposição para esclarecer

²⁶⁴ BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. p.67-93. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p.77.

²⁶⁵ CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. Clayton Christensen Institute for disruptive innovation. Tradução de Fundação Lemann e Instituto Península. [s.l.]:[s.n.], 2013, p.27.

²⁶⁶ BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. p.67-93. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.83.

²⁶⁷ CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. Clayton Christensen Institute for disruptive innovation. Tradução de Fundação Lemann e Instituto Península. [s.l.]:[s.n.], 2013, p.27.

²⁶⁸ BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. p.67-93. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.82.

²⁶⁹ CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. Clayton Christensen Institute for disruptive innovation. Tradução de Fundação Lemann e Instituto Península. [s.l.]:[s.n.], 2013, p.27.

questionamentos e dúvidas, e aos estudantes cabe o cumprimento ativo da lista de atividades a ser cumprida.²⁷⁰

No Modelo de Rotação acontece um revezamento de modalidades de ensino online e presencial segundo horários fixamente determinados ou com base em orientações dos professores. Essa proposta compreende quatro submodelos, sendo um deles a Rotação por Estações, também chamada de Rotação de Turmas ou Rotação em Classe,²⁷¹ em que “os estudantes são organizados em grupos, cada um dos quais realiza uma tarefa, de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão”. [...] “Após um determinado tempo, previamente combinado com os estudantes, eles trocam de grupo, e esse revezamento continua até todos terem passado por todos os grupos”.²⁷²

Outro submodelo é o Laboratório Rotacional, segundo o qual a rotação acontece entre a sala de aula tradicional e um laboratório de aprendizado, como de computadores, por exemplo, destinado ao ensino online.²⁷³ Bastante peculiar se manifesta o submodelo de Rotação Individual, em que, como seu nome já antecipa, o processo se fundamenta num roteiro individualizado, tendo cada aluno uma lista de propostas a ser cumprida. Assim, são levadas em consideração as maiores facilidades e dificuldades de cada estudante, o qual não necessariamente “participa de todas as estações ou modalidades disponíveis”.²⁷⁴

Por fim, a sala de aula invertida também é indicada como uma sub proposta do Modelo de Rotação, uma vez que nela a “rotação ocorre entre a prática supervisionada

²⁷⁰ BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. p.67-93. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p.82.

²⁷¹ CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. Clayton Christensen Institute for disruptive innovation. Tradução de Fundação Lemann e Instituto Península. [s.l.]:[s.n.], 2013, p.27.

²⁷² BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. p.67-93. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.78.

²⁷³ Ibidem, p.79.

²⁷⁴ CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. Clayton Christensen Institute for disruptive innovation. Tradução de Fundação Lemann e Instituto Península. [s.l.]:[s.n.], 2013, p.27.

presencial pelo professor (ou trabalhos) na escola e a residência ou outra localidade fora da escola para aplicação do conteúdo e lições online”.²⁷⁵

Com a inversão do sistema tradicional, o que era feito em sala de aula, como a explicação do conteúdo em si, passa a acontecer de forma remota, no ambiente doméstico, enquanto o que acontecia em casa, como a resolução de questões, casos práticos, atividades de aplicação do conteúdo, debates e discussões, passa a ocorrer diante da supervisão e coordenação do professor na instituição de ensino.

A união do método de sala de aula invertida, já focalizada pelo presente trabalho, com o ensino híbrido pode resultar numa rotação “entre a prática supervisionada presencial pelo professor (ou trabalhos) na escola e a residência ou outra localidade fora da escola para aplicação do conteúdo e lições online”.²⁷⁶ O corpo discente, foco do processo de aprendizagem, passa, portanto, a aprender tanto dentro da instituição de ensino quando fora desta, momento em que lança mão dos dispositivos digitais e, assim, beneficia-se da “integração das informações entre todas as experiências online suplementares na rotação supervisionada pelo professor”.²⁷⁷

No modelo intitulado de sala de aula invertida o estudante estuda a teoria em casa de forma online e o espaço da sala de aula é utilizado para as discussões sobre o assunto estudado anteriormente. [...] Esse modelo é valorizado como a porta de entrada para o ensino híbrido e há um estímulo para que o professor não acredite que essa é a única forma, mas que ela pode ser aprimorada.²⁷⁸

Os benefícios desse sistema apontam para a geração de um ganho de produtividade, uma vez que os alunos estudam os materiais previamente disponibilizados em diferentes ambientes e situações, de forma que a sala de aula se transforma num lugar para aprendizagem ativa por meio de resolução de casos-problema, desenvolvimento de projetos, laboratório e debates, além de ser onde o

²⁷⁵ CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. Clayton Christensen Institute for disruptive innovation. Tradução de Fundação Lemann e Instituto Península. [s.l.]:[s.n.], 2013, p.27.

²⁷⁶ Ibidem, p.27.

²⁷⁷ Ibidem, p.29.

²⁷⁸ MACHADO, Ana Maria Sipp; SCHEID, Neusa Maria John; CHITOLINA, Renati Fronza. Metodologias ativas para uma educação inovadora. 77-96. In *Educação, ensino e novas tecnologias*. Adair Adams ... [et al.] (orgs). Cruz Alta: Ilustração, 2021, p.86.

professor e os colegas disponibilizam apoio colaborativo,²⁷⁹ lembrando que os docentes, nesse contexto, têm a função de consultor e mediador dos alunos.

Haja vista que é fundamental reconhecer que os alunos têm dificuldades e facilidades diferentes, tendo cada estudante um ritmo de aprendizagem,²⁸⁰ inclusive, aponta-se, ainda, para a personalização do ensino como uma grande vantagem da implementação desse modelo, sendo permitida através dos recursos online, os quais podem “ajudar a preencher lacunas no processo de aprendizagem”.²⁸¹ Nesse contexto personificado, o aprendizado inicia-se com o próprio aluno, sendo papel do aprendiz reconhecer o modo como aprende melhor a fim de se organizar e organizar seus objetivos ativamente, em conjunto com o professor.²⁸²

Diante da inclusão das tecnologias digitais nas salas de aula, o ambiente físico das instituições centra-se mais nos alunos, tornando-se espaços multifuncionais, propício à combinação de atividades individuais,²⁸³ o que vai ao encontro da personalização do processo de ensino e aprendizagem, que leva em conta “o local de partida de cada aluno e o ritmo de ensino de cada um”,²⁸⁴ fortalecida pelo método de sala de aula invertida, além daquelas desenvolvidas com o plenário e em grupos.

Assim sendo, considerando a ideia de interface já exposta na presente pesquisa, compreende-se que

[...] o professor pode lançar mão dessas interfaces para a co-criação da comunicação e da aprendizagem em sua sala de aula presencial e online. Elas favorecem integração, sentimento de pertença, trocas, crítica e

²⁷⁹ VALENTE, J. A. Prefácio: O ensino híbrido veio para ficar. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.21.

²⁸⁰ SCHNEIDER, Fernanda. Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. p.95-113. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.101.

²⁸¹ BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. p.67-93. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.73.

²⁸² Ibidem, p.76.

²⁸³ MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. p.40-65. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.52.

²⁸⁴ SILVA, Rodrigo Abrantes da; CAMARGO, Ailton Luiz. A cultura escolar na era digital: o impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. p.257-287. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.275.

autocrítica, discussões temáticas, elaboração, colaboração, exploração, experimentação, simulação e descoberta.²⁸⁵

Portanto, cabe aos professores “perceber melhor as dificuldades dos alunos por meio das plataformas adaptativas, sendo possível orientá-los individualmente segundo suas necessidades”,²⁸⁶ oferecer o apoio necessário para que os alunos superem suas dificuldades a fim de que tenham o conhecimento concreto ao final do curso, além de servirem de ponte, estabelecendo o contato dos estudantes com as ferramentas tecnológicas,²⁸⁷ de forma a demonstrar a infinidade de caminhos possíveis de serem traçados para a construção do conhecimento, cabendo, num momento posterior, ao próprio aluno escolher o caminho com que mais se adapta.

As atividades em sala de aula incentivam as trocas sociais entre colegas, como acontece em algumas estratégias usadas na implantação do ensino híbrido. Essa colaboração entre alunos e a interação do aluno com o professor são aspectos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem que a sala de aula tradicional não incentiva.²⁸⁸

Todavia, tal sistema também apresenta fragilidades, cujas críticas negativas que podem ser apontadas referem-se à desigualdade do ambiente de aprendizagem ora criado, já que é muito dependente da tecnologia, a qual não é acessível do mesmo modo pelas diversas classes sociais do Brasil. Também, existe a chance de essa abordagem resultar na banalização dos conteúdos foco do processo de aprendizagem, uma vez que estar-se-á “condensando a aula em um único formato, mais curto e necessariamente menos detalhado do que seria possível com uma combinação de leituras de livros-texto”,²⁸⁹ por exemplo.

Ademais, o Brasil é formado por muitas realidades diferentes, de modo que o uso de tecnologias digitais é bastante diversificado, dependendo da infraestrutura de cada local. Enquanto há instituições de ensino que utilizam com muita intensidade os recursos tecnológicos, até mesmo em formato obrigatório para o corpo docente, em

²⁸⁵ SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. p.62-68. In: ALMEIDA, M. E.; MORAN, J. M. (Org.). *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p.65.

²⁸⁶ SUNAGA, Alexsandro; CARVALHO, Camila Sanches de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. p.211-234. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.212.

²⁸⁷ LIMA, Leandro Holanda Fernandes de; MOURA, Flavia Ribeiro de. O professor no ensino híbrido. p.126-145. In *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org). Porto Alegre: Penso, 2015, p.139.

²⁸⁸ VALENTE, J. A. Prefácio: O ensino híbrido veio para ficar. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.25.

²⁸⁹ Ibidem, p.25.

outras o seu uso é facultativo, sendo ainda mais minguido em outras, em que o uso dessas tecnologias se dá de forma atípica.

Diante disso, o alcance das tecnologias pode se dar de forma desestruturada, desorganizada e desigual, acarretando muitas diferenças no processo de aplicação. Entretanto, não se pode olvidar de que “o reposicionamento da escola deve supor o acesso igualitário à tecnologia como um princípio fundamental para que o direito universal à educação seja assegurado”²⁹⁰ a todos os alunos. Dessa maneira, entende-se que “os modelos híbridos são perfeitamente adaptáveis e maleáveis para as diferentes nuances das salas de aulas brasileiras”.²⁹¹

É incontestável o fato de que o mundo hodierno é e está conectado. As tecnologias digitais podem ser encontradas em praticamente todas as searas da vida, e na educação não seria diferente. Acredita-se, inclusive, que essa inserção tecnológica em muitos setores e áreas que levariam mais tempo para dependerem de tais recursos foi acelerada pelo contexto pandêmico atual, gerado pela disseminação mundial da doença respiratória chamada COVID-19 causada pelo agente etiológico SARS-CoV-2, conhecido como coronavírus.

A contaminação iniciou-se na cidade chinesa de Wuhan em dezembro de 2019,²⁹² e logo espalhou-se pelo mundo inteiro justamente pelo alto nível de conectividade que há no planeta globalizado, marcado pelo “‘definhamento’ das nações-estados”²⁹³ e sociedade em rede em que “é cada vez maior o volume de

²⁹⁰ SILVA, Rodrigo Abrantes da; CAMARGO, Ailton Luiz. A cultura escolar na era digital: o impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. p.257-287. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.271.

²⁹¹ SILVA, Rodrigo Abrantes da; CAMARGO, Ailton Luiz. A cultura escolar na era digital: o impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. p.257-287. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.275.

²⁹² AGÊNCIA BRASIL. *Primeiro caso de covid-19 no Brasil completa um ano*. Linha do tempo mostra enfrentamento da pandemia no país. 26 FEV. 2021. Brasília. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-02/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-completa-um-ano> Acesso em 06 fev. 2022.

²⁹³ BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: As consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999, p.64.

informações compartilhadas online e o número de pessoas cujas atividades profissionais estão relacionadas a essas informações”.²⁹⁴

O significado mais profundo transmitido pela ideia da globalização é o do caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; a ausência de um centro, de um painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo.²⁹⁵

Diante da necessidade de cumprimento das restrições sanitárias impostas no sentido de conter a propagação da doença, como distanciamento e isolamento social, a área pedagógica teve de perceber os recursos tecnológicos como verdadeiros mecanismos de existência, instrumentos capazes de promover a relação entre alunos e professores e, assim, possibilitar a continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, com o fechamento das instituições de ensino e cancelamento das aulas presenciais, tornou-se fundamental compreender que o modelo de ensino então vigente não correspondia “mais à realidade e às necessidades do contexto sociocultural da história recente”,²⁹⁶ sendo primordial a adoção de medidas. As medidas adotadas foram tanto de cunho comportamental quanto de cunho pedagógico, sendo possível destacar a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais ao longo da situação pandêmica, o que se deu através da Portaria do Ministério da Educação nº 343, de 17 de março de 2020.

Do ponto de vista comportamental, trata-se de dispor de abordagens e de entendimento para lidar com as novas gerações, que têm chegado à escola sabendo manipular dispositivos eletrônicos e atuar em ambientes digitais. Do ponto de vista pedagógico, trata-se de dispor de estratégias de aprendizagem que correspondam às condições de produção, acesso e transmissão do conhecimento em nossa época.²⁹⁷

Além da Portaria ora mencionada, ressalta-se que muitos outros instrumentos normativos surgiram no universo jurídico, tanto pelo Ministério da Educação (MEC) quanto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) diante dos novos desafios

²⁹⁴ SUNAGA, Alexsandro; CARVALHO, Camila Sanches de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. p.211-234. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.214.

²⁹⁵ BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: As consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999, p.66.

²⁹⁶ SILVA, Rodrigo Abrantes da; CAMARGO, Ailton Luiz. A cultura escolar na era digital: o impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. p.257-287. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.262.

²⁹⁷ Ibidem, p.263.

pedagógicos vindos à tona pela pandemia. Desses instrumentos, alguns referentes ao primeiro ano de pandemia, 2020, são destacados no quadro abaixo.

Tabela 1 – Política educacional x ementa/assunto

POLÍTICA EDUCACIONAL	EMENTA / ASSUNTO
Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 ²⁹⁸	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19.
Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020 ²⁹⁹	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Parecer CNE/CP nº11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020 ³⁰⁰	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e não Presenciais no Contexto da Pandemia.

²⁹⁸ BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm Acesso em 06 fev. 2022.

²⁹⁹ BRASIL. Diário Oficial da União. *Resolução CNE/CP n.2, de 10 de dezembro de 2020*. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006> Acesso em 08 fev. 2022.

³⁰⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.11/2020*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 08 fev. 2022.

Parecer CNE/CES nº 498/2020, aprovado em 6 de agosto de 2020 ³⁰¹	Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)
Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 ³⁰²	Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19.
Parecer CNE/CP nº 6/2020, aprovado em 19 de maio de 2020 ³⁰³	Guarda religiosa do sábado na pandemia da Covid-19.
Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020 ³⁰⁴	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19.
Parecer CNE/CP nº 10/2020, aprovado em 16 de junho de 2020 ³⁰⁵	Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da Covid-19.

³⁰¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.498/2020*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/157501-pces498-20/file> Acesso em 08 fev. 2022.

³⁰² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.5/2020*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 08 fev. 2022.

³⁰³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.6/2020*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147051-pcp006-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 08 fev. 2022.

³⁰⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.9/2020*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 08 fev. 2022.

³⁰⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.10/2020*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153561-pcp010-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 08 fev. 2022.

Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020 ³⁰⁶	Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.
Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020 ³⁰⁷	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020 ³⁰⁸	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.
Parecer CNE/CP nº 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020 ³⁰⁹	Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

³⁰⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.11/2020*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 08 fev. 2022.

³⁰⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.15/2020*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 08 fev. 2022.

³⁰⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.16/2020*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 08 fev. 2022.

³⁰⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.19/2020*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 08 fev. 2022.

Portaria nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020 ³¹⁰	Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19.
---	---

*Tabela organizada pela autora do presente trabalho.

Os recursos tecnológicos, como a internet, já estavam muito presentes no cotidiano das pessoas no decorrer dos últimos anos. No entanto, com a pandemia, a tecnologia tornou-se, em alguns casos, como trabalho e estudo, a única alternativa. No ano de 2021, quando a vacina contra a doença passou a ser disponibilizada em larga escala, o contexto educacional admitiu o retorno presencial às instituições de ensino, ainda com algumas restrições, e continuou lançando mão das tecnologias de comunicação, fazendo com que o ensino híbrido se fortalecesse, uma vez que a abordagem pedagógica passou a combinar atividades virtuais do ambiente online com atividades presenciais.

Nesse cenário pandêmico, o modelo híbrido de ensino se fortaleceu, a ponto de fazer “a cultura escolar entra[r] em correspondência com a cultura digital, ou seja, com o modo como as pessoas interagem, produzem conhecimento, aprendem e se comunicam”.³¹¹

A educação é híbrida também porque acontece no contexto de uma sociedade imperfeita, contraditória em suas políticas e em seus modelos, entre os ideais afirmados e as práticas efetuadas; muitas das competências socioemocionais e valores apregoados não são coerentes com o comportamento cotidiano de uma parte dos gestores, docentes, alunos e famílias.³¹²

³¹⁰ BRASIL. Diário Oficial da União. *Portaria n.1.030, de 1º de dezembro de 2020*. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.030-de-1-de-dezembro-de-2020-291532789> Acesso em 08 fev. 2022.

³¹¹ SILVA, Rodrigo Abrantes da; CAMARGO, Ailton Luiz. A cultura escolar na era digital: o impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. p.257-287. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.264.

³¹² MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. p.40-65. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.41.

Isso gera impactos tanto no modo de desenvolvimento dos cursos de Direito, no referente ao ensino e aprendizagem do conteúdo, quanto no próprio conteúdo, uma vez que a era digital acaba por ensejar a eclosão de novos direitos, os quais advêm das novas relações que são estabelecidas nos novos ambientes.

A era digital corresponde ao período histórico em que a vida social, as relações de trabalho e boa parte das interações humanas passam a estar determinadas por 'algoritmos' e 'operações digitais'. A emergência da era digital impõe novos desafios ao Direito. Desta forma, a Teoria do Direito não pode permanecer estática diante destes novos desafios.³¹³

Dessa forma, entende-se que o Direito, nesse contexto tecnológico de emergência de novas fronteiras, tem o papel de “circunscrever fronteiras, regras e parâmetros, ‘freando’ o caráter ‘desenfreado’ do desenvolvimento tecno-científico, ao mesmo tempo em que a condição humana é ressignificada, e em que as formas de sociabilidade são redefinidas”.³¹⁴

Por conseguinte, considerando-se a introdução dos recursos tecnológicos em todas as searas da vida, é impraticável defender a manutenção do processo de ensino e aprendizagem nos termos tradicionais, indo na contramão do desenvolvimento evolutivo. Por esta razão a combinação do ensino remoto, ou EAD, com o ensino presencial no formato de sala de aula invertida aparece como uma alternativa bastante razoável para o presente e o futuro da educação jurídica brasileira.

³¹³ BITTAR, Eduardo C. B. A Teoria do Direito, a Era Digital e o Pós-Humano: o novo estatuto do corpo sob um regime tecnológico e a emergência do Sujeito Pós-Humano de Direito. p.933-961. In *Revista Direito e Práxis*. Rio de Janeiro, v.10, n.02, 2019, p.938.

³¹⁴ Ibidem, p.935.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa dedica-se a analisar a questão do ensino e da aprendizagem jurídica nos dias atuais, devendo tal processo receber a introdução de novas metodologias, métodos mais dinâmicos e dialógicos a fim de propiciar a formação mais humanizada dos profissionais de Direito, os quais estão em constante contato com casos da sociedade.

Nesse sentido, o trabalho organiza-se para responder à seguinte pergunta-problema: de que modo o curso de Direito pode aproximar o corpo discente do tecido social, de forma que as aulas não sejam monótonas, demasiadamente expositivas e formais, a ponto de os bacharéis se formarem e tornarem meros repetidores das leis e normas jurídicas?

Ao abordar o tema, embora não fosse possível concluir qual seria então a metodologia ideal para os cursos de direito, o presente trabalho pode observar que a renovação da metodologia deve ser revista para que os resultados na prática possam ser mais produtivos tanto para os alunos quanto para os professores.

Os momentos históricos em que os cursos de direito passaram contribuíram de certa forma para a composição atual, porém não se pode deixar que isso perpetue para os próximos anos, ainda mais por conta do avanço trazido na tecnologia, saindo de paradigmas tradicionais para uma reforma paradigmática.

A abordagem sobre algumas metodologias, como por exemplo as metodologias ativas de aprendizagem, a sala de aula invertida e as metodologias ativas nos faz vislumbrar que o método de ensinar pode ser prazeroso dentro da sala de aula, e pode fazer com que a participação do aluno o deixe mais interessado pela matéria. Cada método com sua característica e com seus pontos positivos e negativos devem ser levados em consideração quando o professor for escolher o método ideal para a sua disciplina.

Também foi abordado no presente trabalho a situação pandêmica ocasionada pela doença transmitida pelo vírus Sars-Co-V2, conhecida como coronavírus, a qual, desde início de 2020, tem transformado a educação no Brasil e no mundo.

Diante das inúmeras medidas restritivas impostas em prol da proteção da saúde da população, como distanciamento social e isolamento, o uso de tecnologias tornou-se algo ainda mais corriqueiro em diversos setores da sociedade. Na educação não foi diferente. Aulas online e no estilo de ensino à distância substituíram as tradicionais salas de aula lotadas do contexto pré-pandêmico. Tanto alunos quanto professores tiveram de lançar mão dos recursos tecnológicos como instrumentos que possibilitaram o contato entre as pessoas e a continuidade dos estudos, por exemplo.

Tal mudança corresponde a uma adequação às exigências trazidas pela modernidade e pela era digital. No entanto, o presente trabalho não argumenta pelo fim das aulas presenciais, haja vista ser de grande valia o contato físico entre professores e alunos, indo além das telas. Assim, defende-se o uso conjunto das tecnologias digitais e o ensino presencial tradicional, combinação esta conhecida como ensino híbrido.

Dessa maneira, primando pela qualidade dos cursos jurídicos e, ainda, pelo oferecimento de uma formação o mais completa possível aos alunos de Direito, os quais, depois de formados, deverão dedicar-se à resolução de casos concretos que têm como pano de fundo a atual sociedade, marcada por preconceitos, injustiças e demais situações, é razoável que os métodos tradicionais sejam atualizados, de forma que haja uma verdadeira harmonização entre o passado e o presente, que corresponde ao futuro antecipado. Isto é, que as metodologias tradicionalmente usadas no campo pedagógico sejam combinadas com as metodologias ativas que se fortaleceram a partir da pandemia de COVID-19.

Nesse jaez, o uso da metodologia da sala de aula invertida no curso do Direito aparece como uma possibilidade bastante apreciável a fim de que o aluno seja colocado no centro do processo de ensino e aprendizagem, sendo o protagonista da sua instrução, o que vai ao encontro do defendido pelo renomado educador brasileiro Paulo Freire. Ademais, com o uso das variadas tecnologias, acredita-se que o ensino do Direito pode ir muito além das legislações, dedicando-se, com afinco, à resolução de problemas concretos que perfazem o tecido social.

Segundo tal combinação, ainda, os professores agem como mediadores da aprendizagem, ficando à disposição dos alunos durante os encontros presenciais para sanar dúvidas e retomar alguma explicação, além de reforçar conceitos ou ideias, os

quais já foram acessados pelo corpo discente no ambiente externo à sala de aula, como o ambiente doméstico.

Apesar das grandes desigualdades que acometem a sociedade brasileira, o que pode comprometer o acesso aos recursos tecnológicos e o fornecimento de rede de internet, por exemplo, compreende-se que a tendência do mundo atual, globalizado, é seguir por esse caminho conectado, sendo dever da educação acompanhá-lo. Por conseguinte, é impraticável defender a manutenção do processo de ensino e aprendizagem nos termos tradicionais, indo na contramão do uso das tecnologias, as quais já estão presentes em todas as outras searas da vida.

Desse modo, a presente pesquisa defende a combinação do ambiente virtual e do ambiente presencial para a melhor gestão do curso de Direito. Isso significa que o ensino híbrido no formato do método da sala de aula invertida, aqui focalizado, apresenta-se como uma possibilidade bastante razoável para a pedagogia jurídica, possibilitando o protagonismo do aluno, o qual, aliás, conta com videoaulas e demais recursos digitais a fim de ter acesso a uma formação ampla e interdisciplinar, a qual se completa com a humanização dos encontros presenciais dedicados, principalmente, a resolução de casos e revisões de conteúdo, por exemplo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA BRASIL. *Primeiro caso de covid-19 no Brasil completa um ano*. Linha do tempo mostra enfrentamento da pandemia no país. 26 FEV. 2021. Brasília. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-02/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-completa-um-ano> Acesso em 06 fev. 2022.

ALVES, Marcia Maria Alves; BRANCO, Carla Castello. Complexidade e sala de aula invertida? Considerações sobre o método. In *Anais do XII EDUCERE, III SIRSSE, V SIPD-Cátedra Unesco e IX ENAEH*. Curitiba/PR: PUC/PR, 2015.

AQUINO, Lucélio Dantas de; MARTINS, Cibelle Amorim. A sala de aula invertida e o mapa mental digital para aprendizagem de texto argumentativo. In *Research, Society and Development*. V.10, n.16, 2021.

ARENDT, Hannah. *Da revolução*. São Paulo: Ática, 1988.

BACICH, Lilian; MORAN, José Moran (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. p.67-93. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BANDEIRA, Paulo. *O Ensino Jurídico no Brasil e suas peculiaridades*. [s.l.]:[s.n.], 2019.

BARRETO, Vicente. Sete notas sobre o ensino jurídico. In. *Encontros da UnB*. Universidade de Brasília. Brasília, 1978 - 1979.

BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

_____. *Globalização: As consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BITTAR, Eduardo C. B. A Teoria do Direito, a Era Digital e o Pós-Humano: o novo estatuto do corpo sob um regime tecnológico e a emergência do Sujeito Pós-Humano de Direito. p.933-961. In *Revista Direito e Práxis*. Rio de Janeiro, v.10, n.02, 2019.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRANCO, Carla Castello; ALVES, Marcia Maria. Complexidade e sala de aula invertida – considerações sobre o método. p.15464-15477. In *EDUCERE – XI Congresso Nacional de Educação*. PUC-PR, 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 17 jan. 2021.

_____. Diário Oficial da União. *Portaria n.1.030, de 1º de dezembro de 2020*. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.030-de-1-de-dezembro-de-2020-291532789> Acesso em 08 fev. 2022.

_____. Diário Oficial da União. *Resolução CNE/CP n.2, de 10 de dezembro de 2020*. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006> Acesso em 08 fev. 2022.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm Acesso em 06 fev. 2022.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. Clayton Christensen Institute for disruptive innovation. Tradução de Fundação Lemann e Instituto Península. [s.l.]:[s.n.], 2013.

COLL, César. *Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica a elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 2000.

CONSULTOR JURÍDICO. *Ministério da Educação altera regras para criação de cursos de Direito*. Disponível em <https://www.conjur.com.br/2014-dez-23/ministerio-educacao-altera-regras-criacao-cursos-direito> Acesso em 11 ago. 2021.

COSTA, Silva Bárbara; ROCHA, Severo Leonel. *Educação jurídica e a formação de profissionais do futuro*. 1.ed. [s.l.]:Appris Editora, 2018.

COTRIM, Gilberto; PARISI, Mário. *Fundamentos da educação*. São Paulo: [s.n.], 1979.

COTTA, Rosângela Minardi Mitre; et al. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. p.787-796. In *Ciência & Saúde Coletiva*. v.17, n.3, [s.l.]:[s.n.], 2012.

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

_____. Renovação do Direito. In *Universidade de Brasília*. Encontros da UnB. Ensino Jurídico. Brasília: UnB, 1978 - 1979.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. Porto Alegre: L&PM, 2006.

DUARTE, Renata Stauffer; SILVA, Flaviana Ropke da; BURGO, Vitor. Aproximação entre os ambientes das disciplinas teóricas e da prática jurídica real: o conhecimento forjado a partir da realização de sessões jurídicas. p.147-168. In *Metodologias Ativas de Aprendizagem para o Curso de Direito*. Organizadores Juliana Ferrari de Oliveira; Ricardo Goretti Santos. Vitória: FDV Publicações, 2020.

FARIA, José Eduardo; CAMPILONGO, Celso Fernandes. *A sociologia jurídica no Brasil*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1991.

FELIX, Loussia P. Musse. Considerações acerca das perspectivas de avaliação dos cursos de Direito. In *Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil*. OAB. Ensino Jurídico. Parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993.

FERES, Marcos Vinício Chein. Proposta para uma nova metodologia do ensino jurídico: a sistematização coletiva do conhecimento. p.206-229. In *Revista Brasileira de Estudos Políticos*. [s.l.]:[s.n.], [s.d.].

FIORINI, Daniela Bissoli; et al. Sala de aula invertida com aprendizagem baseada em problemas e orientação por meio de projeto, apoiada pela gestão do conhecimento. In *Acta Scientiarum. Education*, v. 44, [s.l.]:[s.n.], 2022.

FOCUS. 1.755 faculdades: OAB quer barrar criação de novos cursos de direito no Brasil. Disponível em: <https://www.focus.jor.br/oab-quer-barrar-criacao-de-novos-cursos-de-direito-no-brasil/> Acesso em 10 ago. 2021.

FOLHA OAB. Número recorde de cursos de Direito não entrega qualidade no ensino. Disponível em <https://folhadirigida.com.br/oab/noticias/estatisticas-oab/ensino-juridico-no-brasil> Acesso em 11 ago. 2021.

FRANCISCHETTO, Gisilene Passon P.; RAMOS, Valdeciliana da Silva Ramos. Intervenção social: um diálogo entre o curso de Direito e a educação básica. p.119-144. In *Metodologias Ativas de Aprendizagem para o Curso de Direito*. Organizadores Juliana Ferrari de Oliveira; Ricardo Goretti Santos. Vitória: FDV Publicações, 2020.

FRAZON, Sadi. Os acordos MEC-USAID e a reforma universitária de 1968 – as garras da águia na legislação de ensino brasileira. XII Congresso Nacional de Educação –

EDUCERE. PUC-PR, 2015. p.40619-40632. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21202_9057.pdf Acesso em 15 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação*. São Paulo: [s.n.], 2000.

HONÓRIO, Hugo Luiz Gonzaga; SCORTEGAGNA, Liamara; DAVID, José Maria N. Processo para implementação da metodologia da sala de aula invertida com elementos de colaboração. p.110-130. In *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 12, n. 3. 2019.

JOHAAN, Maria Regina; MALLMANN, Tatiane. A educação escolar em tempos de (super) valorização das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDICS: o lugar da criatividade e da autonomia p.221-247. In *Educação, ensino e novas tecnologias*. Adair Adams ... [et al.] (orgs). Cruz Alta: Ilustração, 2021.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LIMA, Leandro Holanda Fernandes de; MOURA, Flavia Ribeiro de. O professor no ensino híbrido. p.126-145. In *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org). Porto Alegre: Penso, 2015.

LOVATO, Fabricio Luís; et al. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma breve revisão. p.154-171. In *Acta Scientiae*. v.20, n.2. [s.l.]:[s.n.], 2018.

LYRA FILHO, Roberto. *O Direito que se ensina errado*. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

MACHADO, Ana Maria Sipp; SCHEID, Neusa Maria John; CHITOLINA, Renati Fronza. Metodologias ativas para uma educação inovadora.77-96. In *Educação, ensino e novas tecnologias*. Adair Adams ... [et al.] (orgs). Cruz Alta: Ilustração, 2021.

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

MALDONADO, Daniel Bonilla. Educación jurídica e innovación tecnológica: un ensayo crítico. p.1-44. In *Revista Direito GV*, v. 16, n. 1, jan./abr. [s.l.]:[s.n.], 2020.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. *A evolução do ensino jurídico no Brasil*. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/8020/a-evolucao-do-ensino-juridico-no-brasil/2> Acesso em 11 ago. 2021.

MARTINS, Pura Lucia Oliver. *A Didática e as contradições da prática*. Campinas: Papirus, 2003.

MEC. *Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994*. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em <https://www.oabrn.org.br/arquivos/LegislacaoSobreEnsinoJuridico.pdf> Acesso em 11 ago. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.11/2020*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 08 fev. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.498/2020*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/157501-pces498-20/file> Acesso em 08 fev. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.5/2020*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 08 fev. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.6/2020*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147051-pcp006-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 08 fev. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.9/2020*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 08 fev. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.10/2020*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153561-pcp010-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 08 fev. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.11/2020*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 08 fev. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.15/2020*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 08 fev. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.16/2020*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 08 fev. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.19/2020*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 08 fev. 2022.

MIZNE, Denis. Apresentação da Fundação Lemann. In *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org). Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAIS, Hugo Belarmino de. *A dialética entre educação jurídica e educação do campo: a experiência da turma Evandro Lins e Silva da UFG derrubando as cercas do saber jurídico*. 2011. 225 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de aprender e ensinar com a internet. p.81-90. In *Salto para o Futuro: TV e Informática na Educação*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

_____. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. p.40-65. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

_____. *Mudar a forma de ensinar e de aprender: Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual*. [s.l.]:[s.n.], [s.d.].

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. *O pensar complexo. Edgar Morin e a crise da modernidade: por uma reforma de pensamento*. Rio de Janeiro: Gramond, 1999

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.

_____. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEJA, Alfredo; ALMEIDA, Elimar Pinheiro de (Org.). *O pensar complexo, Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Gramond, 1999.

_____. Sobre a reforma universitária. In: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (Org.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do. *Informática aplicada à educação*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

NASCIMENTO, Juliano Lemos do; FEITOSA, Raphael Alves. Metodologias ativas, com foco nos processos de ensino e aprendizagem. In *Research, Society and Development*. v.9, n.9, 2020.

NICOLESCU, Basarab. O Terceiro Incluído. Da Física Quântica à Ontologia. In: *Stéphane Lupasco. O Homem e a Obra*. BADESCU, Horia (Org.). São Paulo: TRIOM, 2001.

_____. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: Unesco, 2000.

OAB DISTRITO FEDERAL. *Brasil tem mais faculdades de Direito que todos os países juntos*. Disponível em <https://oabdf.org.br/noticias/brasil-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises-juntos-3/> Acesso em 11 ago. 2021.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari de; TEIXEIRA, Bruno Costa. LEAD: Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Direito. p.241-261. In *Metodologias Ativas de Aprendizagem para o Curso de Direito*. Organizadores Juliana Ferrari de Oliveira; Ricardo Goretti Santos. Vitória: FDV Publicações, 2020.

OLIVEIRA, Rodrigo Rios Faria de; ANDRADE, Nelson Lambert de. A educação e o ensino jurídico no Brasil: um percurso na pandemia. p.878-890. In *Brazilian Applied Science Review*. Curitiba, v.5, n.2, [s.n.], 2021.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridades: conceito e distinções*. Caxias do Sul, RS: Educus; Porto Alegre: Pyr, 2005.

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

ROCHA, Leonel Severo. *Epistemologia jurídica e democracia*. São Leopoldo: Unisinos, 1998.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *A reforma curricular nos cursos jurídicos e a portaria n.º 1.886/94MEC*. UFPR, Faculdade de Direito, 1995.

_____. *Ensino jurídico e direito alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1993.

RODRIGUES, Horácio; JUNQUEIRA, Eliane. *Ensino do Direito no Brasil*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna: ciência e senso comum*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SCHEID, Neusa Maria John; JUNGES, Fábio César. Educação Inovadora: desafios e limites colocados pelo mundo digital. p.21-37. In *Educação, ensino e novas tecnologias*. Adair Adams ... [et al.] (orgs). Cruz Alta: Ilustração, 2021.

SCHNEIDER, Fernanda. Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. p.95-113. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. p.62-68. In: ALMEIDA, M. E.; MORAN, J. M. (Org.). *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Rodrigo Abrantes da; CAMARGO, Ailton Luiz. A cultura escolar na era digital: o impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. p.257-287. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

SOUZA, Jacqueline Pereira dos Santos; DIAS, Carmen Lúcia. A importância das metodologias ativas de aprendizagem para o processo de construção do conhecimento dos estudantes das escolas técnicas. p. 123-128. In *Colloquium Humanarum*, vol. 14, n. Especial, [s.l.]:[s.n.], Jul–Dez, 2017.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2.ed. São Paulo: Editora Autêntica, 2008.

SUNAGA, Alexsandro; CARVALHO, Camila Sanches de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. p.211-234. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

VALENTE, José Armando. Prefácio: O ensino híbrido veio para ficar. In BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

_____. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. p.26-44. In *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Bacich & Moran (Orgs.). [s.l.]:[s.n.],[s.d.].

_____. A telepresença na formação de professores da área de informática em educação: implantando o construcionismo contextualizado. In *IV Congresso RIBIE*, Brasília. 1998.

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