

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E
SOCIEDADE**

LUIZ RICARDO MAGALHÃES DOS SANTOS

**CONHECIMENTO E USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DO
BACHAREL EM DIREITO**

POUSO ALEGRE-MG

2022

LUIZ RICARDO MAGALHÃES DOS SANTOS

**CONHECIMENTO E USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DO
BACHAREL EM DIREITO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí, na linha de Pesquisa Educação e Tecnologia: inovação, ferramentas e processos, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Júlio Baganha.

POUSO ALEGRE-MG

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Santos, Luiz Ricardo Magalhães dos.

Conhecimento e uso das metodologias ativas na formação do Bacharel em Direito. 2022 / Luiz Ricardo Magalhães dos Santos. – Pouso Alegre, MG: Univás, 2022.

71 f.

Inclui Bibliografias. F. 66

Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade) – Universidade do Vale do Sapucaí – (UNIVAS).

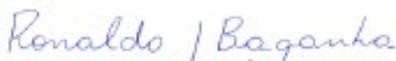
Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Júlio Baganha.

1. Aprendizagem Ativa. 2. Bacharelado em Direito. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Sala de aula Invertida.

CDD: 371.3

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "CONHECIMENTO E USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO" foi defendida, em 31 de março de 2022, por LUIZ RICARDO MAGALHÃES DOS SANTOS, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98016482, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Prof. Dr. Ronaldo Júlio Baganha
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientador



Profa. Dra. Gabriela Rezende Yanagihara
Centro Universitário UNA
Examinadora



Prof. Dr. Rodrigo Rios Faria de Oliveira
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinador

Dedico esta dissertação primeiramente a minha esposa,
minha maior incentivadora e que sempre está ao meu lado
contribuindo tanto para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus filhos, minha maior riqueza,
pelo carinho e amor que me concedem.

A minha avó, que está lá no céu, olhando por mim.

AGRADECIMENTOS

Não foi fácil chegar até aqui, um trabalho de dissertação demanda muita dedicação e sacrifício, o que não seria possível sem o apoio, incentivo e compreensão de uma das pessoas mais importantes da minha vida, minha querida e amada esposa **Raquel Csermak**. Você é a pessoa que mais me incentiva a crescer, sem contar o exemplo e fonte de inspiração que você é para mim e nossos filhos. Sem você, hoje, eu com certeza não estaria aqui. Te amo para sempre e tenha certeza de que serei eternamente grato por tudo que você faz por nossa família.

Aos meus filhos, Davi Csermak dos Santos e Bárbara Csermak dos Santos, motivos da minha busca em ser a melhor versão de mim. Por mesmo sendo tão pequenos, entenderem as vezes em que não pude brincar e dar atenção a vocês quando estava em aula, estudando o escrevendo. Vocês são o que há de mais amado e importante na minha vida.

Ao meu sogro e sogra, Antônio Carlos Csermak e Maria Aparecida Csermak, por terem me adotado e por me fazerem sentir-me como um filho para vocês. **Aos meus cunhados, Antônio Carlos Csermak Júnior e Caio Csermak**, pelas várias dicas a respeito da dissertação e por também serem fonte de inspiração para mim na busca pelo conhecimento.

Ao meu tio, José Roberto dos Santos, por estar sempre ao meu lado, fazendo um verdadeiro papel de pai e sempre me apoiar em tudo, mas principalmente pelo ser humano que é, pela retidão e pelo exemplo que sempre foi para mim.

A minha querida avó, Maria da Glória Sant'Anna dos Santos, que mesmo lá do céu, tenho certeza estar feliz de ver aonde cheguei. Por todo amor e dedicação oferecido a mim em toda sua vida. Sem dúvidas, você foi e é uma das pessoas mais importantes da minha vida e serei eternamente grato pela criação, dedicação, carinho e exemplo para mim.

Ao meu orientador, **professor Dr. Ronaldo Júlio Baganha**, por todo ensinamento, dedicação e orientação na confecção desse trabalho.

A todos os meus familiares que, de alguma forma, me ajudaram nessa caminhada e concretização desse sonho.

Aos queridos professores que participaram da minha formação nesse processo, em especial aos **professores Nelson Lambert e Neide Pena**, deixo meu muito obrigado pelos ensinamentos e por me ajudarem a ver a educação sob outra perspectiva.

A todos os professores que disponibilizaram seu tempo para responder a minha pesquisa. Assim como vocês, tenho o sonho de mudar a vidas das pessoas através da educação, pois só através dela podemos construir um país melhor.

Aos estimados professores e amigos, **Agnaldo Lucas Cotrim, Edmar Sousa Salgado, José Augusto de Carvalho Neto, Ruben de Arimatéia Ribeiro, Valdomiro Vieira e Wilfred Sacramento Júnior**, por serem exemplos de profissionais e sempre dispostos a me ajudar em minha caminhada profissional.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”

Paulo Freire

RESUMO

A forma de facilitar o aprendizado vem sofrendo mudanças nas últimas décadas, sendo sugerido que o processo de aprendizagem pode se tornar mais eficiente quando os discentes participam ativamente desse desenvolvimento. Na formação do bacharel em direito, é comum ainda o predomínio do ensino tradicional com aulas expositivas em detrimento do ativo, condição essa que pode limitar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de outras habilidades nos estudantes. O ensino tradicional mantém o paradigma dogmático do direito positivista, preocupado apenas com a norma, afastando-se do contexto histórico e social e restringindo a capacidade crítica do futuro profissional. Assim, o presente estudo teve como objetivo avaliar o conhecimento e a utilização das ferramentas das metodologias ativas na Formação do Bacharel em Direito. Participaram do presente estudo 27 docentes dos cursos de Direito de três instituições de ensino superior da cidade de Pouso Alegre. Os participantes responderam um questionário semiestruturado e de autoria dos próprios autores. Os resultados demonstraram que os docentes conhecem, fazem uso e consideram importantes as ferramentas das metodologias ativas. Estas, por sua vez, apresentam como vantagens a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, o dinamismo e interesse da aula e o desenvolvimento do raciocínio prático. As desvantagens apresentadas são a falta de adesão espontânea dos alunos, o fato de que tais práticas podem ser confundidas como dissimulação da transmissão do conhecimento, além do fato de que dependem da adesão e interesse dos alunos e podem ainda apresentar resistência por parte destes. Entretanto, embora haja um elevado número de profissionais acreditando no potencial do uso das metodologias ativas, mais da metade ainda acredita que o ensino tradicional é mais vantajoso. Por fim, conclui-se com o presente estudo que os professores dos cursos de bacharel em Direito, da cidade de Pouso Alegre, conhecem, usam e consideram importante o uso das ferramentas das metodologias ativas nas aulas, contudo, enaltecem que, a princípio, a aceitação acontece principalmente nos anos iniciais, estando os alunos dos anos finais resistentes ao uso.

Palavras-chave: Aprendizagem Ativa. Bacharelado em Direito. Práticas Pedagógicas. Sala de aula Invertida (flipped classroom)

ABSTRACT

The way of facilitating learning has undergone changes in recent decades, and it has been suggested that the learning process can become more efficient when students actively participate in this development. In the formation of a bachelor of law, it is still common for traditional teaching to predominate with lectures to the detriment of active teaching, a condition that can limit the learning process and the development of other skills in students. Traditional teaching maintains the dogmatic paradigm of positivist law, concerned only with the norm, moving away from the historical and social context and restricting the critical capacity of the future professional. Thus, the present study aimed to evaluate the knowledge and use of the tools of active methodologies in the formation of the Bachelor of Laws. Twenty-seven law professors from three higher education institutions in the city of Pouso Alegre participated in this study. Participants answered a semi-structured questionnaire developed by the authors themselves. The results showed that teachers know, make use of and consider the tools of active methodologies important. These, in turn, have as advantages the active participation of students in the learning process, the dynamism and interest of the class and the development of practical reasoning. The disadvantages presented are the lack of spontaneous adhesion of the students, the fact that that these practices can be confused as dissimulation of the transmission of knowledge, their dependence on the adhesion and interest of the students and also the situation in which there can still be resistance on the part of the students. However, although there is a high number of professionals believing in the potential of using active methodologies, more than half still believe that traditional teaching is more advantageous. Finally, it is concluded with the present study that the professors of the bachelor's degree courses in Law, in the city of Pouso Alegre, know, use and consider important the use of the tools of active methodologies in the classes, however, they praise that, in principle, acceptance occurs mainly in the early years, with students in the final years being resistant to this practice.

Keywords: Active Learning. Bachelor's degree in law. Pedagogical practices. Flipped classroom

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizado Baseado em Problemas
CNS	Conselho Nacional de Saúde
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IES	Instituição de Ensino Superior
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PBL	<i>Problem Based Learning</i>
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNIVÁS	Universidade do Vale do Sapucaí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 JUSTIFICATIVA.....	17
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
3.1. Ensino jurídico brasileiro – um breve histórico.....	18
3.2 Ensino tradicional-positivista no Curso Direito – premissas de um modelo ultrapassado no processo de construção do aprendizado.....	22
3.3 Metodologias ativas no ensino superior - estratégias didáticas e planejamento de atividades.....	26
3.4. Estratégias a serem utilizadas no processo de construção do conhecimento – ferramentas de metodologias ativa.....	32
3.5 Metodologias Ativa e suas Ferramentas – O protagonismo do aluno na construção do conhecimento.....	33
3.5.1 Gamificação.....	35
3.5.2 Sala de aula invertida (flipped classroom).....	36
3.5.3 Roteiro de estudos prévios.....	37
3.5.4 Momento em sala de aula.....	38
3.5.5 Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem Based Learning (PBL).....	40
3.6 Metodologias ativas na formação do bacharel em direito – quebrando o paradigma do ensino tradicional-positivista.....	42
3.7 A Metodologia Ativa como um mecanismo de facilitação da aprendizagem e preparação do profissional dos cursos de Direito.....	47
3.8 O uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) na facilitação do aprendizado do bacharel em Direito.....	50
4 OBJETIVOS.....	55
4.1 Objetivo geral.....	55
4.2 Objetivos específicos.....	55
5 METODOLOGIA.....	56
5.1 Sujeitos.....	56
5.2 Seleção dos participantes, critérios de inclusão.....	56
5.3 Procedimentos.....	56

5.4 Comitê de ética (CEP).....	57
6 RESULTADOS.....	58
7 DISCUSSÃO.....	61
8 CONCLUSÃO.....	65
REFERÊNCIAS.....	66
APÊNDICE.....	70
ANEXO.....	71

1 INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo e globalizado vem sofrendo acentuadas mudanças ao longo das últimas décadas, porém, o ensino tradicional baseado em aulas expositivas ainda figura como uma metodologia de ensino utilizada em grande parte das escolas brasileiras. Para Santos (2020), o discurso de transformação da sociedade é sempre visto como algo positivo, não tendo a mesma visão quando se refere à escola, ou seja, a quebra do paradigma do ensino tradicional é vista de forma negativa, mesmo com a precariedade da sala de aula e das práticas pedagógicas ultrapassadas em si.

Grandes foram as transformações ocorridas principalmente no fim do século XX, tendo como grandes protagonistas dessas transformações da sociedade contemporânea a globalização e o desenvolvimento acelerado das tecnologias. Tais transformações impactaram diretamente na forma de ensinar, trazendo à tona a necessidade de os profissionais de educação se atualizarem às novas tecnologias, além de aplicá-las às suas práticas docentes, tornando as aulas mais dinâmicas e participativas. Gadotti (2000) afirma que a escola passa a ser não apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas também um espaço de relações e representações sociais, pois é nela que concretiza a sociedade de redes e de movimentos do século XXI, o que ele denomina de “sociedade aprendente”. É nesse modelo de sociedade, de múltiplas oportunidades de aprendizagem, que se faz necessário que esse aluno aprenda a pensar de forma autônoma, trabalhar de forma coletiva e se torne o principal sujeito do processo de construção do seu conhecimento.

Essas mudanças de ordem mundial atingiram a sociedade de maneira a transformar o seu movimento, inclusive no modelo de educação, quebrando o paradigma da educação tradicional e trazendo um novo modelo baseado na participação ativa do discente no processo de construção de seu conhecimento. Para Pena (2019, p. 128), “A combinação da aprendizagem ativa e híbrida com tecnologias móveis é poderosa para desenhar formas interessante de ensinar e aprender”. Ainda para a autora, o modelo de aprendizagem ativa prioriza o protagonismo do aluno e o seu desenvolvimento de forma global e reflexivo em todo o processo de construção do seu conhecimento. O aluno não aprende apenas como

um receptor de conhecimento, mas sim interagindo de forma ativa nesse processo. Na atualidade, os estudiosos da educação afirmam que tão importante quanto o conteúdo a ser ensinado, é a forma como esse conteúdo será ensinado. Portanto, as técnicas de ensino utilizadas na metodologia tradicional passam a integrar não só o escopo de pesquisa da área da educação, mas de toda uma comunidade científica que busca propor novas técnicas e metodologias no processo de construção do conhecimento do aluno (PAIVA *et al.*, 2016).

Seguindo nesse processo, a escola passa a ser um meio para o método de compreensão do que é fundamental, definitivo e descontinuado, para que esse aluno possa exercer de forma crítica a sua cidadania e seu projeto de vida, levando em conta toda dimensão coletiva e individual de forma a viver plenamente em sociedade. Dessa forma, a chamada “pedagogia da autonomia” faz com que silenciados e oprimidos possam exercer a sua cidadania de forma plena, ordenados no respeito ao próximo através do diálogo e apoiados em um modelo de filosofia plural e representativa (CRUZ, 2020).

Partindo para o campo da formação do operador do direito, o grande problema surge quando mantendo o modelo de ensino tradicional, as escolas jurídicas formam profissionais inaptos a atuarem em uma sociedade em constante mudança, já que tal modelo de ensino tem como premissa a memorização de conteúdos e uma especialização excessiva, baseada em uma pedagogia voltada exclusivamente para a figura do professor. O modelo de educação vem sofrendo várias mudanças por décadas, questionando-se as técnicas e concepções utilizadas no processo de construção do conhecimento desse aluno (PAIVA *et al.*, 2016).

Visto isso, Castro e Castanhede (2017) afirmam que o modelo de ensino baseado no paradigma dogmático do direito positivista, preocupado apenas com a norma, afasta-se do contexto histórico e social, reprimindo a capacidade crítica do indivíduo ao ponto de comprometer sua participação em relação aos anseios da sociedade. Afirma ainda que:

Não obstante, vivemos em um momento histórico extremamente acelerado pelos meios de produção, altamente influenciada pelas novas tecnologias, meios de comunicação que favorecem continuamente redes diferenciadas na busca de conhecimento e que põe em evidência a necessidade de superação, conforme o modelo positivista para o paradigma da dialética social do Direito, que se firma enquanto paradigma emancipatório; de crítica às estruturas conservadoras e tradicionais que sedimentam as sociedades excludentes e elitistas, as quais fazem do Direito um instrumento para legitimação dessas estruturas (CASTRO; CASTANHEDE, 2017, p.62)

Indo na contramão dos avanços tecnológicos e educacionais, ainda é bastante comum um modelo de ensino do Direito persistente em manter como seu instrumento na formação do seu profissional o paradigma do ensino tradicional, como ainda acontece em grande parte das escolas, nas quais o professor transmite o conhecimento e o aluno o recebe de forma passiva, sem participar de forma crítica desse processo de construção do seu conhecimento. Ressalta-se, ainda, que mesmo com as complexas relações sociais advindas da crescente mudança da sociedade contemporânea, a maioria das instituições de ensino de Direito ainda persistem em manter as influências de seu passado patrimonialista e colonial, guiadas pelo plano da legalidade positivada como se apenas este fosse o objeto da ciência política (VERBICARO, 2017). Contudo, a complexidade do ser humano faz com que o seu desenvolvimento ocorra de forma completa, incorporando formas de aprendizagem mais fluida e abrangente. Logo, é fundamental que o aluno se forme baseado em um conhecimento global, comunicativo e interdisciplinar, ordenado na formação de um cidadão crítico e preocupado na resolução dos problemas da sociedade pós-moderna, criando assim uma verdadeira cidadania multicultural.

Nesse sentido, De Oliveira (2016) afirma que é preciso refletir sobre a possibilidade e necessidade de se permitir metodologias ativas, já que ensinar o Direito não se trata apenas de transmitir dogmas, doutrinas e textos legais, pois esse tipo de metodologia é ultrapassada. É preciso influenciar o aluno a buscar conhecimentos complementares às demandas decorrentes das relações sociais cada vez mais complexas, tratando-as com o humanismo necessário à profissão e não apenas a fim de ser um mero reprodutor de textos legais, pois há um excesso de teoria trabalhada e pouca metodologia ativa, culminando em um alto índice de reprovação do exame da ordem, principalmente na segunda fase.

Isso é facilmente comprovado quando analisamos o índice de aprovação na prova da Ordem. Em estudo publicado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), disponível no site da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) (EXAME DA ORDEM EM NÚMEROS – OAB), que levou em consideração os exames unificados II ao X, do total de inscritos (396.552), apenas 46% dos inscritos foram aprovados nas duas fases (182.515).

Dessa forma, é importante ter em mente que o uso das mais variadas ferramentas de metodologias ativas deve estar inserido no processo de construção do conhecimento do bacharel em Direito. Nesse contexto, deve-se destacar a

importância do docente no processo de construção do conhecimento do aluno do curso de Direito, já que não resta dúvidas a respeito da importância do professor de forma a influenciar decisivamente a formação do discente, seja através da mediação ou transmissão do conhecimento, por meio dos estímulos e motivação na busca desse conhecimento ou simplesmente pela empatia desse professor com os alunos.

Diante das premissas levantadas, o presente trabalho busca descobrir e analisar o conhecimento e de que forma são aplicadas (ou não) as ferramentas das metodologias ativas na formação do bacharel em direito por parte dos docentes, questionando-se se o ensino tradicional continua sendo a melhor forma de construção desse profissional frente às demandas da sociedade. Busca ainda saber o nível de conhecimento desse docente, visto que sua formação foi baseada no ensino tradicional e se ele entende que aplicando as ferramentas das metodologias ativas, tornaria o curso mais dinâmico e atraente.

2 JUSTIFICATIVA

Diante dos grandes avanços tecnológicos, a forma de ensinar vem adquirindo novos aspectos e contextos mais dinâmicos, trazendo para o aluno o protagonismo frente à construção e ao desenvolvimento do seu conhecimento. A metodologia de ensino tradicional vem se mostrando arcaica diante da demanda desses novos alunos, cada vez mais inseridos em um mundo digital e em constante mudança.

Mesmo diante dessa demanda, o ensino do direito parece continuar a manter sua base inserida no paradigma do ensino tradicional, apesar da imensidão de ferramentas para a prática do ensino, como as metodologias ativas, disponíveis ao docente de forma a dinamizar o processo ensino-aprendizagem, furtando-se dessa forma a mecanização do ensino e evitando, assim, que os discentes sejam apenas meros “repetidores” de códigos positivados. Esse processo acaba por afastar o desenvolvimento tecnológico e, principalmente, diminui seu senso crítico e sua capacidade de racionalizar as questões e demandas da sociedade contemporânea.

Essa situação é imensamente prejudicial aos profissionais que se formam na área jurídica, pois estes atuam diretamente na resolução de problemas complexos os quais, embora pareçam semelhantes, envolvem atores e situações únicas e com interesses distintos. Logo, esse profissional deve ter um perfil crítico-reflexivo capaz de solucionar tais demandas que não se obtêm através de uma prática pedagógica voltada para um aprendizado passivo, no qual ocorre apenas repasse e memorização de informações.

Desse modo, o estudo se justifica ao analisarmos o grande avanço das tecnologias presentes na vida em sociedade e no ensino, já que tal avanço trouxe novos aspectos e contextos mais dinâmicos, trazendo o aluno para o centro da construção e desenvolvimento do seu conhecimento. Diante dessa demanda, o ensino do direito continua (em tese) tendo sua base no dogma e no paradigma do ensino tradicional, mesmo com essa imensidão de ferramentas postas à disposição da educação de uma forma geral, o que poderia evitar que o aluno fosse um mero repetidor de códigos e doutrinas trazendo para ele a capacidade de racionalizar e questionar as demandas da sociedade. Nesse sentido, torna-se importante pesquisar se há o conhecimento das ferramentas das metodologias ativas e a sua aplicação por parte dos professores na formação desse profissional.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. Ensino jurídico brasileiro – um breve histórico

Antes de se começar a discussão a respeito das ferramentas de ensino que devem (ou poderiam) ser usadas na formação do bacharel em Direito, faz-se necessário, neste primeiro capítulo, discorrer sobre as raízes do ensino jurídico pautado no positivismo dogmático e, dessa forma, entender o caminho que nos trouxe até aqui. Sendo assim, antes de tratar da temática a respeito do “como ensinar”, devemos refletir sobre o “como ensinamos” para, a partir deste ponto, sabermos o caminho que deverá ser traçado.

A partir daqui, serão abordados temas de relevância para o entendimento do presente trabalho, para melhor compreensão deste tema, envolvendo um estudo bibliográfico acerca do histórico do ensino jurídico no Brasil, as premissas do ensino tradicional, o ensino contemporâneo e as metodologias ativas.

Como dito anteriormente, antes de começar a falar sobre o caminho que os cursos de Direito no Brasil devem tomar, faz-se muito importante saber por onde eles começaram, passando por um breve histórico acerca da implementação dos cursos pelo país e, principalmente, da formação desse aluno, tanto para a *práxis* necessária para as demandas da sociedade contemporânea, bem como para a sua formação como cidadão. Os cursos jurídicos no Brasil, desde sua implementação, têm como característica a transmissão do conhecimento de forma passiva, formal e principalmente tecnicista, tirando do aluno a capacidade crítica apenas com o intuito de que esse aluno domine as fontes do Direito, em seu estado natural, independentemente da forma em que esse direito será aplicado (MELO; HOMCI, 2017). Sendo assim, para que se tenha um entendimento satisfatório a respeito dos problemas atuais que envolvem a formação do bacharel em direito, faz-se necessário uma imersão de forma crítica na história da educação no Brasil, mais precisamente no ensino superior, direcionados nas diferentes contextualizações político-sociais e nos diversos mandamentos legais que conduziram a educação jurídica ao modelo que hoje encontramos.

A partir de 1808, com a chegada da família Real ao Brasil, começam os primeiros movimentos de fundação das primeiras escolas e universidades no Brasil, porém, para uma demanda dos portugueses. Até então, os bacharéis em Direito buscavam sua formação em Coimbra, Portugal, o que fazia com que esses bacharéis mantivessem a cultura elitista e privilegiada, distante das demandas sociais e afastados da população (CRUZ, 2020). Os primeiros cursos de Direito no Brasil surgiram no país ainda Império, com a criação da Lei de 11 de agosto de 1827, sancionada pelo então imperador Dom Pedro I, que instituiu os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais na Cidade de São Paulo (SP) e Olinda (PE), tendo em seu currículo as seguintes matérias, que seguiu com essa estrutura até o ano de 1962 (BRASIL, 1827):

Art. 1.º - Criar-se-ão dous Cursos de sciencias jurídicas e sociais, um na cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, e nelles no espaço de cinco annos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes:

1.º ANNO

1ª Cadeira. Direito natural, publico, Analyse de Constituição do Império, Direito das gentes, e diplomacia.

2.º ANNO

1ª Cadeira. Continuação das materias do anno antecedente.

2ª Cadeira. Direito público ecclesiastico.

3.º ANNO

1ª Cadeira. Direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito patrio criminal com a theoria do processo criminal.

4.º ANNO

1ª Cadeira. Continuação do direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo.

5.º ANNO

1ª Cadeira. Economia política.

2ª Cadeira. Theoria e pratica do processo adoptado pelas leis do Império (BRASIL, 1827).

A lei previa em seu artigo 9º que os alunos que fossem aprovados nos cursos nos seus 5 (cinco) anos e que se habilitassem e preenchessem os requisitos previstos nos estatutos, teriam o grau de Doutor e apenas estes poderiam ser escolhidos para lentes (BRASIL, 1827). Ressalta-se aqui que o curso foi aprovado pela Assembleia Constituinte de 1823, tendo um lapso temporal de 4 anos até a criação da lei que autorizara a criação dos cursos de São Paulo e Olinda, e na sequência o curso de direito de Recife, também em Pernambuco, no ano de 1854 (ROCHA; ALVES; MUJAHED, 2016). Logo, a instalação da Assembleia demonstra ser um passo decisivo na consolidação da independência política e da afirmação do Brasil como um Estado nacional, firmando ainda a opção do governo constitucional

no campo político. A partir desse marco histórico é que podemos afirmar que se encontra o surgimento do ensino jurídico no Brasil (APOSTOLOVA, 2014).

Ocorre que, durante o período do Brasil Império, as escolas jurídicas pouco se importavam em formar juristas, mas apenas bacharéis que pudessem se enquadrar e assumir os cargos burocráticos das esferas administrativas, legislativas e judiciárias (MOSSINI, 2010). Nesse interim, Souza (2016) afirma que esse é um dos grandes motivos pelos quais estudiosos do tema afirmam que esse modelo de ensino praticado pelos estabelecimentos de ensino jurídico, desde os seus primórdios até os dias de hoje, abraça-se ao paradigma do ensino tradicional pautado em uma formação pedagógica tecnicista e liberal. Isso irá refletir diretamente na capacidade desse profissional que será inserido em um mercado de trabalho cada vez mais escasso e disputado, já que com essa prática pedagógica não se consegue formar um profissional apto a suprir as mais variadas demandas da sociedade pós-moderna.

Em que pese a recente ruptura do Brasil colônia com Portugal, fica clara a intenção dos parlamentares à época o desejo da influência da Universidade de Coimbra, com a adoção de seu estatuto, nesse sentido, Apostolava (2014, p.173) discorre:

A primeira etapa do processo de criação dos cursos – 1823 – foi caracterizada pelos debates na Assembleia Constituinte. Na ocasião, a lei aprovada não se afastou dos parâmetros do ensino jurídico lusitano: os 174 parlamentares manifestaram-se de forma clara e unânime a favor da adoção dos estatutos da Universidade de Coimbra. As críticas que os parlamentares dirigiram à metrópole estavam restritas à esfera da política. As mudanças no âmbito da cultura após o advento do Iluminismo em Portugal eram constantemente valorizadas pelas elites políticas no Brasil. Os fatores explicativos dessas continuidades remetem à consolidação tardia da nação em relação ao momento da independência. Durante o período de funcionamento da Assembleia Constituinte, o processo de formação da identidade nacional estava dando os seus primeiros passos.

Ainda em consonância, Busiquia e Muneketa (2015) afirmam que o ensino jurídico no Brasil é dotado de problemas desde a sua concepção, sendo objeto de estudo e crítica de vários pesquisadores no que se refere à metodologia, currículo e ao próprio conhecimento que é transmitido aos alunos. Aduzem ainda que os cursos jurídicos da época eram extremamente caros, privilegiando uma minoria da sociedade e dificultando a possibilidade de se adquirir cultura nessa área. Tal fato fez com que o Direito se direcionasse para uma visão positivista e liberal, influenciado diretamente pela Revolução Francesa, impossibilitando que o estudante

criasse uma visão crítica filosófica e real às demandas da sociedade da época. Afirmam ainda que, à época, o liberalismo assumia um grande papel no direito, além do positivismo, o que fez com que os bacharéis tivessem apenas uma visão literal da lei, indiferentes aos problemas sociais que existiam no país.

Percebemos, com isso, que com o enraizamento desse modelo, configurado em uma visão liberal e sob a tutela de uma pedagogia tradicional, poucas foram as mudanças na evolução histórica do ensino do Direito. Logo, as mudanças necessárias para um Direito voltado para a realidade social foram esquecidas na produção do ensino dentro da sala de aula, tornando-se latente a omissão da academia frente às várias crises históricas na evolução da sociedade. Visto isso, Silva e Serra (2017, p.2616) afirmam que:

Desde a sua implementação, os cursos jurídicos no Brasil apresentaram como principal característica a transmissão de um ensino jurídico meramente reprodutor de normas, suprimindo-se o entendimento de suas bases e primando por, na melhor das hipóteses, desenvolver exímios técnicos-legalistas, contribuindo oportunamente para o surgimento do termo "fábricas de bacharéis.

Ao analisarmos essa assertiva, percebe-se que o motivo do ensino jurídico ter sido de maneira geral limitado e mais preocupado na difusão de um positivismo focado no liberalismo, além de privilegiar uma determinada casta da sociedade, dificultava uma difusão cultural a ponto de criar profissionais com pensamentos críticos e filosóficos voltados para as necessidades da sociedade.

Assim também afirma Verbicaro (2017), demonstrando que diante do contexto histórico, aliado às pretensões do império na implementação dos cursos jurídicos no país, o ensino do direito à época de longe se preocupava com os interesses da sociedade, estando bem mais preocupado com os interesses do Estado Imperial. Isso trouxe grande prejuízo na formação da cultura jurídica que se desenvolveu a partir de premissas dogmáticas, ausentes de críticas, sem qualquer poder de reflexão e totalmente despolitizadas. Tal impulso reducionista do ensino jurídico contemporâneo não se coaduna com uma adequada compreensão dos complexos fenômenos sociais da pós-modernidade. Logo, o ensino jurídico no Brasil nos últimos anos segue marcado por abordagens dogmáticas do ensino jurídico, esquematização de informações, baixa politização de professores e alunos, narrativas de casos práticos reais ou hipotéticos distantes da realidade e baixa problematização. Sendo assim, devemos entender o direito não como um simples instrumento de pacificação social, mas principalmente como um instrumento de

direção e de transformação dessa sociedade ao qual está inserido, sendo necessário uma quebra de paradigma e consequente modificação na forma de como se ensina o direito.

Devemos observar também a importância da implementação do ensino jurídico no país. Em que pese as limitações e críticas ao modelo de ensino jurídico no Brasil império, devemos reconhecer que esse modelo de educação formou uma elite intelectual que direcionou o país e diversos avanços, como a implementação do regime republicano e a abolição da escravatura (MOSSINI, 2010).

3.2 Ensino tradicional-positivista no Curso Direito – premissas de um modelo ultrapassado no processo de construção do aprendizado

No final do século passado (século XX), mais precisamente nas suas últimas duas décadas, ocorreram no mundo mudanças tanto no campo social/econômico/político quanto no campo da cultura, ciência e tecnologia. Através dessas transformações, principalmente de ordem tecnológica, tornou-se possível o que chamamos de era da informação (Gadotti, 2000). Ainda para o autor, a educação tradicional era destinada a uma determinada classe, em que pese seu declínio já no renascimento, vejamos:

Enraizada na sociedade de classes escravista da Idade Antiga, destinada a uma pequena minoria, a educação tradicional iniciou o seu declínio já no movimento renascentista, mas ele sobreviveu até hoje, apesar da extensão média da escolaridade trazida pela educação burguesa. A *educação nova*, que surge de forma mais clara a partir da obra de Rousseau, desenvolveu-se nesses últimos dois séculos e trouxe consigo numerosas conquistas, sobretudo no campo das ciências da educação e das metodologias de ensino. O conceito de “aprender fazendo” de John Dewey e as técnicas Freinet, por exemplo, são aquisições definitivas na história da pedagogia. Tanto a concepção tradicional de educação quanto a nova, amplamente consolidadas, terão um lugar garantido na educação do futuro (GADOTTI, 2000, p.4)

Assim como todo segmento social, a forma de se ensinar passou por diversas mudanças metodológicas ao longo do tempo, algo imperceptível no curso jurídico Brasil afora. Percebe-se, com isso, uma crise pragmática no campo da pedagogia do Direito, pois este permanece adotando práticas incompatíveis com as demandas da sociedade que vive em constante mutação. Sendo assim, os cursos de Direito

concentram seus ensinamentos à aplicação de um silogismo frente a um caso concreto, ou seja, tem-se uma premissa maior (a lei como caráter universal), uma premissa menor (o fato no mundo da vida) e a conclusão, que é a aplicação da lei ao fato (GUANDALINI JR, 2011).

Destarte, pode-se observar que o sistema tradicional de ensino do Direito baseado em um paradigma totalmente dogmático e positivista persiste como modelo de ensino no país até os dias de hoje, ignorando as transformações da sociedade como um todo, ou seja, seu contexto político, econômico e social, deixando de formar profissionais críticos e preparados para um sistema de justiça desigual e moroso como o brasileiro. Logo, afirma Silva e Serra (2017, p.2632), que “A crise do ensino jurídico enfrentada na atualidade é o cume de todo o seu desenvolvimento histórico, uma vez que as reformas e mudanças observadas durante toda a evolução do ensino do Direito quase sempre ocorreram a fim de satisfazer necessidades mercadológicas”. Isso parte de um modelo de desenvolvimento das Universidades latino-americanas como um todo, assim relata Mossini (2010, p.61):

A universidade latino-americana mantém traços da universidade tradicional e reflete todos os problemas típicos do subdesenvolvimento, ora atuando como agente de manutenção do *status quo*, ora como simples reflexo de uma modernização proveniente de outros centros. O fato é que as universidades modernas chegam aos dias atuais trazendo ainda a aura e alguns traços da velha universidade tradicional, como a ideia básica de comunidade autônoma voltada para o ensino em nível superior.

Para Rocha e Costa (2013), as diversas transformações da sociedade passaram a exigir um novo perfil de profissional do direito que deve perceber e aceitar a existência de novos vínculos, direitos e sujeitos que exigem novas perspectivas. Sendo assim, a academia deve romper com essa base tradicional do ensino jurídico, requerendo práticas de ensino diferenciadas e preparando o profissional para atuar em mundo complexo. Porém, alegam que ainda os docentes acabam por reproduzirem antigas práticas voltadas para o que chamam de educação bancária, em que apenas é valorizada a memorização de conteúdos inseridos em um mundo que supostamente está repleto de certezas e seguranças.

O grande diferencial que se pode constatar nas metodologias de ensino ativas é justamente sua adaptação frente a necessidade do aluno. As metodologias ativas compartilham o mesmo objetivo, porém de forma diversa em seus pressupostos teóricos e metodológicos. Logo, diferentes modelos e estratégias são identificadas em sua operacionalização, trazendo ao aluno, diversos modelos de aprendizagem

através dos mais variados desafios e conseguindo vários benefícios, nos diferentes níveis de desenvolvimento educacional (PAIVA *et al.*, 2016). Visto isso, fica clara a necessidade de que o ensino do Direito precisa se adaptar às mudanças complexas ocorridas ao longo do tempo na sociedade brasileira. Para isso, faz-se necessário buscar alternativas viáveis que confrontem o modelo predominante do ensino tradicional-positivista, fazendo-se uma crítica profunda ao papel do bacharel em direito na sociedade. Para Ghirardi e Oliveira (2016), discorrer sobre essa quebra de paradigma, ou seja, superar o modelo de aula tradicional, significa mudar a cultura que predomina nos cursos jurídicos há mais de um século. Ainda para os autores, essa realidade que norteia o ensino do Direito no Brasil vem sendo posta em xeque devido às mudanças de valores existentes nas sociedades pós-modernas. Quebrar esse paradigma significa reavaliar toda a trajetória do ensino que sempre foi baseada na reprodução e repetição de conteúdos previamente estipulados.

Um ponto que se deve levantar é que para que tais mudanças ocorram, é necessário a participação e aceitação de todos os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Não se trata de uma hipótese utópica, bastando apenas que se entenda que as transformações são necessárias. Nesse sentido, o papel das instituições de ensino é de fundamental importância, mesmo sendo elas uma parte desse processo na busca da superação do ensino tradicional nos cursos jurídicos. Sendo assim, as instituições podem e devem exercer um papel de grande valia, de forma a viabilizar debates entre professores e alunos e, mais ainda, estimulando os professores a refletirem sobre o modo de ensinar e aprender, necessário a qualquer mudança (GHIRARDI; OLIVEIRA, 2016).

Fica claro que a grande problemática sobre o tema diz respeito principalmente à capacidade do operador do direito suprimir as necessidades da sociedade contemporânea. Ao focar na metodologia de ensino tradicional, voltada para um positivismo irrestrito, o discente fica limitado a aplicar a literalidade da lei, ou seja, não se preocupando com as diversas questões relacionadas ao caso concreto, como subjetivismo, contexto social e temporal, filosófico e, principalmente, atento aos avanços tecnológicos. Nesse sentido, Gomes e Tassigny (2018, p.160) relatam:

A implementação dos cursos jurídicos no Brasil se caracterizou principalmente pela adoção ao modelo de ensino voltado para a racionalidade, ou seja, nos moldes tecnicista, composto por disciplinas positivadas, baseadas em sistema de codificações, abstrações e formalismo procedimental e técnico. A realidade e as transformações da sociedade foram ignoradas, causando um descompasso do ensino com a realidade,

culminando na crise de paradigma do direito. Esse modelo de ensino impera até os dias atuais. Entretanto, sem dúvida, os vícios do ensino meramente positivista, impossibilita a construção, a partir da educação, de agentes críticos e, conseqüentemente, de profissionais comprometidos em não reproduzir essa estrutura autoritária de poder. Nessa toada, será analisada a necessidade de libertar o ensino jurídico dos modelos atualmente impostos.

Indo além, deve-se repensar o ensino do Direito partindo da premissa de que é necessário reinventar a produção de conhecimento e não apenas repeti-lo. Inviável é mudar a estrutura da educação jurídica se não se revolucionar o próprio direito e a maneira como esse conhecimento é passado pelas instituições de ensino jurídico, ou seja, a teoria e a prática devem estar intimamente ligadas uma vez que sem uma não se desenvolve a outra. Sendo assim, é necessário se romper com o atual modelo de ensino dominante nessas instituições e, mais ainda, haver uma ruptura com as concepções que norteiam toda prática teórica da aplicação do direito no país. Logo, somente uma mudança na estrutura dos currículos dos cursos não seria suficiente para a solução desse problema, sendo de suma importância a definição de um novo modelo de ciência jurídica realmente preocupada com os anseios da sociedade, buscando um ensino diretamente ligado à construção de uma sociedade melhor e mais justa (GOMES; TASSIGNY, 2018).

O esforço dos professores em explanar em aulas expositivas a forma como se aplica o texto legal às necessidades da sociedade por meio de exemplos, na maioria das vezes longe da realidade daquele aluno, fazendo com que este discente seja obrigado a decidir sobre situações que sequer foi preparado para tal, demonstra principalmente a fragilidade na preparação do docente do direito que certamente teve a construção do seu conhecimento baseado naquela mesma forma. Nesse sentido, Schumak e Homci (2017, p.48) questionam:

Evidente que não se pode negar a ausência de formação técnica básica dos professores de Direito em geral para a docência. A formação do professor de Direito se dá por meio da observação da prática de seus docentes, a ensejar a reprodução secular de métodos de ensino, mixada com a inserção de vivências profissionais do professor em outras atividades jurídicas que eventualmente exerça. Esse rápido panorama nos permite afirmar que o ensino do Direito no Brasil, de acordo com as características acima apontadas, não está adequado a formar juristas preparados para atuarem na efetivação dos direitos. Mas, no estágio atual, é possível a reconstrução do ensino jurídico no Brasil?

Sendo assim, devemos apreciar as necessidades do desenvolvimento de um ensino preocupado em formar profissionais capazes de identificar e, principalmente, se sensibilizar com as necessidades da sociedade, criando um direito capaz de

atender a todos e não uma elite abastada, devendo com isso alcançar seu papel fundamental, que é de conciliar os conflitos de forma igualitária e eficaz. Para isso, Cruz (2020) afirma que o desenvolvimento das competências no processo de construção do conhecimento (conhecer, fazer, ser e conviver) deve ser direcionar o trabalho pedagógico, de modo a garantir que essa formação ocorra de forma global e significativa. Continuando, é primordial que as instituições de ensino proporcionem uma educação contextualizada, de forma a criar mecanismos pelos quais o aluno aprenda a conviver no meio social, aperfeiçoando sua capacidade de leitura, escrita, comunicação e resolução de problemas, analisando a situação ao qual está inserido, seus interesses, suas experiências e seu convívio.

3.3 Metodologias ativas no ensino superior - estratégias didáticas e planejamento de atividades

As demandas da atual sociedade, empurradas pelos avanços tecnológicos, trazem à tona a necessidade do rompimento do paradigma de ensino tradicional, sendo necessário que o professor seja um profissional que traga meios para que o aluno construa o seu conhecimento e não seja apenas um receptor de mensagens. Para Rodrigues e Golinhaki (2020), o professor que atua na formação de profissionais para o mercado de trabalho contemporâneo deve ser um meio que irá direcionar o aluno a compreender efetivamente o tema proposto e dessa forma desenvolver competências que vão além de simplesmente memorizar conteúdo.

Seguindo por esse caminho, a forma de ensinar vem sofrendo ao longo do tempo mudanças significativas frente ao modelo de ensino tradicional, apresentando-se com trilhas abertas para inovações e trazendo para o protagonismo da relação professor/aluno àquele que realmente é o foco dessa relação e que deve ser também o responsável pelo processo de construção do seu conhecimento, ou seja, o aluno. Em tais inovações, destacam-se as práticas pedagógicas inovadoras que buscam dinamizar essa construção, fazendo com que o aluno participe de forma ativa nesse processo, conhecido como Metodologias Ativas. Isso se torna necessário, pois o excesso de informações disponíveis hoje na palma das mãos traz a necessidade de que o docente se reinvente na sala de aula de forma a fazer com

que o aluno se interesse pelo conteúdo proposto e que participe ativamente dessa construção. Essa facilidade na busca de informações faz que com o aluno venha para a aula com certo desinteresse, já que receber o conteúdo de forma passiva passou a ser dispensável, tamanha a quantidade de informação à disposição do discente. Santos (2019) relata que em sua experiência na sala de aula do nível superior, é natural ver alunos desinteressados em aulas expositivas, principalmente nos cursos noturnos, em que é comum haver alunos sonolentos e cansados já que a maioria acordou cedo e trabalhou o dia inteiro. Junto a isso, a complexidade do ser humano traz a necessidade de que o desenvolvimento das suas mais diversas habilidades ocorra de modo a incorporar as mais variadas formas de aprendizado. Sendo assim, é fundamental que esse conhecimento ocorra de forma global, comutativa e interdisciplinar, tendo como objetivo criar soluções para as mais diversas demandas da sociedade contemporânea, construindo, dessa forma, um senso de cidadania multicultural.

Para Paiva *et al.* (2016), o uso das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem ocorre em diferentes fases da educação, aplicando-se de várias maneiras e atingindo grandes metas no cenário educacional. Logo, esse modelo de metodologia mostra-se uma ferramenta de grande potencial para os profissionais da educação nas diversas áreas do conhecimento que vislumbram a possibilidade de se separar do modelo tradicional de ensino, eliminando ainda as limitações provenientes dessa metodologia.

Várias são as ferramentas de metodologias ativas disponíveis ao docente, sendo necessário ao professor primeiramente identificar os objetivos que pretende alcançar e de que forma se chegará a esse objetivo. Para Masetto (2018, p.654):

Em se tratando do emprego das Metodologias Ativas no Ensino Superior, um primeiro passo é a identificação dos objetivos de uma formação profissional.

Esta formação é construída através de um processo de aprendizagem. Não se ensina uma profissão: “aprende-se”, desenvolve-se, conquista-se uma formação profissional com o desenvolvimento de conhecimentos, de competências e habilidades, e de atitudes e valores profissionais. Vários objetivos que para serem alcançados precisarão contar com a colaboração de uma diversidade de técnicas e métodos adequados para cada um deles. O sujeito que constrói esse processo de aprendizagem é o aprendiz em parceria e colaboração com seus colegas e com o professor.

Isso significa que é necessário criar estratégias que auxiliem professor e aluno a alcançarem os objetivos propostos. Podemos então dizer que é primordial ao se escolher uma estratégia de ensino o real conhecimento do objetivo que se

almeja alcançar, de forma a facilitar o engajamento do aluno no processo de construção do seu conhecimento, buscando sempre o melhor resultado desse processo. O aluno de hoje não pode apenas ser um mero repetidor de conteúdo, devendo o professor dar autonomia para que esse aluno crie a liberdade para pensar. O professor deve ser um mediador desse processo, ou seja, deve ter em mente que ele precisa estar no mesmo patamar do aluno, permitindo ao estudante que este traga suas experiências de vida para o contexto de construção do seu saber, libertando-se da passividade e tornando-se um ser questionador. Nesse sentido, Santos (2019, p. 51) afirma “o professor ainda continua preso às técnicas do passado, em que a tradição precisa ser mantida sim, porém o que é arcaico precisa ser descartado e substituído para que este docente possa ser libertado para pensar”.

Por sua vez, o modelo de escola tradicional que ensina e avalia todos de forma uniforme e que exige resultados previsíveis, afasta-se do que conhecemos como sociedade de conhecimento que é baseada em competências cognitivas, pessoais e interpessoais e que não se adquire dentro desse contexto tradicionalista, exigindo do aluno proatividade, criatividade, cooperação, customização e empreendedorismo (MORAN, 2015). Afirma ainda o autor que os métodos de ensino tradicional, que se baseiam na transmissão de conhecimento do professor para o aluno, eram justificáveis apenas quando o acesso à informação era difícil. Hoje em dia, com o advento da internet e com a excesso de informação, cursos e materiais disponíveis, pode-se aprender em qualquer lugar e a qualquer tempo, com diversas pessoas diferentes. Indo além, o autor relata que a tecnologia traz uma integração entre o mundo físico e o mundo digital, ou seja, o mundo digital passa a ser uma extensão da sala de aula e, por isso, a educação formal passa a ser *blended*, porque ela deixa de ser exclusiva na sala de aula, passando a acontecer nos diversos espaços do cotidiano do aluno, inclusive o digital. Sendo assim, o professor deve continuar se comunicando frente a frente com o aluno, mas não se restringir a apenas isso, deve equilibrar essa relação, utilizando-se também das tecnologias digitais.

Já foi ressaltado aqui que o professor universitário precisa ter em mente que o foco no processo de aprendizagem será sempre o aluno, possibilitando ao discente a capacidade de participar ativamente da construção do seu conhecimento e, principalmente, a desenvolver as competências desejadas nesse processo. Sendo assim, as metodologias utilizadas devem ser aquelas que realmente irão atingir os

objetivos pretendidos, ou seja, como exemplo, se queremos que os alunos sejam proativos e criativos, devemos estimulá-los a desenvolverem atividades gradativamente mais complexas, em que tenham que avaliar as condições e tomarem decisões, além de conhecerem várias outras possibilidades de desenvolverem e demonstrarem sua criatividade. Desafios bem elaborados contribuem para o desenvolvimento das competências desejadas. Moran (2015) aduz que, quanto mais próximo da realidade aprendemos, mais preparados para a vida estaremos, o que demonstra que as metodologias ativas pontos de partidas necessários para um processo ainda mais avançado de reflexão, integração cognitiva e reprodução de novas práticas. O mesmo autor ainda discorre:

É possível manter a “sala de aula” se o projeto educativo é inovador, - currículo, gestão competente, metodologias ativas, ambientes físicos e digitais atraentes - se a escola tem professores muito bem-preparados para saber orientar alunos e onde estes se sentem protagonistas de uma aprendizagem rica e estimulante. Sabemos que, no Brasil, temos inúmeras deficiências históricas, estruturais, mas os desafios são muito maiores porque insistimos em atualizar-nos dentro de modelos previsíveis, industriais, em caixinhas. Poderemos ter melhores resultados, sem dúvida, e mesmo assim não estaremos preparados para este mundo que está exigindo pessoas e profissionais capazes de enfrentar escolhas complexas, situações diferentes, capazes de empreender, criar e conviver em cenários em rápida transformação (MORAN, 2015, p.16)

As diversas ferramentas de metodologias ativas de ensino trazem uma gama de oportunidades aos professores de criarem situações próximas à realidade, as quais os alunos enfrentarão depois em sua vida profissional. Isso faz com que, de certa forma, esse aluno veja de forma prenunciada as dificuldades que terá em sua vida pós-acadêmica. Em um mundo digital e com mudanças ocorrendo em grandes velocidades e ainda com um mercado de trabalho escasso, esse diferencial poderá fazer toda diferença na vida profissional desse aluno, já que em seu processo de construção do conhecimento, ele já teve a capacidade de questionar e procurar soluções de forma ativa a essas dificuldades e não apenas absorveu conteúdo.

Como dito anteriormente, deve estar claro para o professor o objetivo que ele pretende alcançar, de forma a fazer que o processo de construção do conhecimento do aluno ocorra de forma plena e satisfatória. Nesse contexto, o docente precisa planejar de que forma alcançará esse objetivo, devendo assim pensar não só em um planejamento para todo um período letivo, mas também planejar cada etapa específica de forma a atingir o todo. Sendo assim, o professor, ao planejar a forma como atingirá determinado objetivo, deve pensar em quais metodologias, estratégias

e instrumentos serão usados ao longo do processo de construção do conhecimento do aluno.

Rodrigues e Golinhaki (2020) destacam que, em cada instituição de ensino, o docente precisa levar em consideração os objetivos e conteúdo do componente curricular do curso, conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), na elaboração do seu planejamento, devendo ainda levar em consideração os recursos que a instituição disponibiliza para o desenvolvimento de suas atividades. Prosseguem afirmando que quando as ações são corretamente planejadas, evitam-se os contratempos e há uma maior probabilidade de sucesso em busca dos objetivos propostos, sendo possível otimizar o tempo, consumir menos energia e realizar o trabalho com mais segurança.

É preciso também que o professor entenda que, mesmo com toda preparação e conhecimento técnico para tanto, o planejamento pode não ocorrer devidamente como planejado, ou seja, não há garantias de que aquele planejamento fará com que o professor atinja os objetivos esperados. Dessa forma, o docente deve visualizar o planejamento como ele efetivamente é, um projeto. Nesse sentido, Rodrigues e Golinhaki (2020, p.24) discorrem:

Todo planejamento é, por natureza, fechado e simplificador, mas é necessário que nele estejam contidas aberturas, válvulas de escape, que permitam sua permanente atualização e adequação ao inesperado e ao reconhecimento do contexto, do global, do multidimensional e do complexo. No caso específico do planejamento educacional, é comum que ela seja fundamentalmente planejamento de ensino; esquece-se que o processo educacional contém, na outra ponta, a aprendizagem. É processo de ensino-aprendizagem, por isso o objetivo maior é aprendizagem por parte do aluno. Todo planejamento educacional deve conter a preocupação central com o aluno, possibilitando a sua aprendizagem e, mais do que isso, facilitando a crescente autonomia dentro do processo.

Visto isso, é primordial que se entenda que o foco desse processo é o aluno e que a condução dessa relação seja no sentido de que ele efetivamente aprenda e que, principalmente, seja o centro dessa ligação e, dessa forma, tenha autonomia na construção do seu conhecimento de forma a não ser apenas um reprodutor de conteúdo. O professor deve sempre planejar, tendo como foco o aluno, e todo seu objetivo deve ser pautado no concreto aprendido do discente. É preciso ter em mente que o ensino superior deve preparar o aluno para que possa, ao receber a informação, ter a capacidade de processar, assimilar e refletir sobre o assunto tratado e não apenas “gravar” o conteúdo, desenvolvendo a autonomia necessária e

que se espera. Para isso, é indispensável que o docente entenda que a inserção de novas tecnologias no processo de construção do conhecimento do aluno torna-se um facilitador desse processo, contribuindo de forma ativa na formação da autonomia do discente.

Não há, hoje em dia, como se pensar em educação deixando de lado os avanços tecnológicos e renunciar às possibilidades trazidas por essas ferramentas. Oliveira e Silva (2015) declaram que cada vez mais se torna imprescindível a conscientização da importância de métodos inovadores no processo ensino-aprendizagem de forma a favorecer o crescimento e interesse pela pesquisa, pois, dessa forma, o aluno poderá desenvolver suas habilidades de forma mais satisfatória e suprir as demandas da sociedade contemporânea e atuando com mais eficiência frente a um mercado de trabalho cada vez mais afunilado e competitivo. Sendo assim, entende-se que o docente deve refletir de forma crítica a respeito do contexto atual da educação. Mesmo com o momento crítico em que vivemos por conta da pandemia de COVID-19, que de certa forma obrigou os professores a atuarem de forma mais ativa sobre o uso das tecnologias, ainda é grande a resistência na utilização de tais ferramentas. O professor precisa ter em mente que não há como se eximir do atual contexto tecnológico e entender a forma como isso pode contribuir para a formação da autonomia do aluno, abrindo a possibilidade que esse discente desenvolva seus próprios processos de reflexão e, com isso, participe de forma ativa na construção do seu conhecimento. Logo, o uso das tecnologias de informação faz com que o aluno busque o acesso as informações e maximize o seu aprendizado de forma prática e autônoma.

Mudar a forma de ensinar e, mais ainda, a forma de aprender, mostra-se fundamental diante da necessidade de se criarem profissionais cada vez mais proativos, independentes e articulados, haja visto que o atual cenário, bem como a oferta de vagas no mercado de trabalho, mostra-se cada vez mais estagnado. Logo, o professor deve criar um ambiente propício para que o aluno tenha a capacidade de articular a teoria, a prática e a experiência, sendo capaz de criar estratégias de resolução de forma mais independente. Essa necessidade se faz presente já que competências dos trabalhadores, busca de resultados, criatividade e autonomia, cada vez mais são exigidas no mundo corporativo

Diante dessas premissas, percebe-se que o mercado de trabalho exige profissionais cada vez mais capacitados e especializados, o que traz para as instituições de ensino superior um verdadeiro dilema no que se refere a desenvolver estratégias, competências e vivência profissional para um mercado de trabalho e serviço cada vez mais exigente e especializado. Termos como competências, agilidade, inovação, performance, qualificação/requalificação, treinamentos, metas, resultados e *accountability*, que cada vez mais dominam o discurso das organizações inseridas no mundo corporativo, o que reflete diretamente na educação e nos processos de ensino. Isso demonstra de forma contundente a necessidade de se repensar a forma como se ensina, demonstrando como é essencial essa mudança, a começar pela sala de aula universitária (SANTOS, 2019).

3.4. Estratégias a serem utilizadas no processo de construção do conhecimento – ferramentas de metodologias ativa

O ser humano aprende de forma ativa desde o nascimento e assim segue ao longo da vida, no que denominamos de *design* aberto e assim enfrenta desafios complexos, combina trilhas flexíveis e semiestruturadas em todos os campos de sua vida (pessoal, profissional e social) ampliando suas percepções, seus conhecimentos e suas competências, fazendo assim escolhas mais libertadoras e realizadoras. No mundo da vida, a aprendizagem sempre ocorre de forma ativa, já que o ser humano aprende através de suas experiências (MORAN, 2018).

Uma aprendizagem ativa requer a vivência do ser diretamente envolvida no meio, isso significa dizer que o ser humano aprende através das experiências a que é submetido. Logo, as características do indivíduo e seu desenvolvimento são determinadas através do seu contato com o mundo externo. Neves e Damiani (2006), debruçadas em uma concepção epistemológica racionalista, afirmam que o professor deve ser um auxiliar do aluno, ou seja, um intermediador/facilitador, já que o aluno já possui o saber que ele precisa, cabendo ao professor trazer à consciência, a organização e até mesmo completar esse conteúdo. A ingerência do docente deve ser mínima, pois é no regime de *laissez-faire* (deixar fazer) que o

aluno aprende. O professor deve ter em mente que principalmente nos dias de hoje, diante das mais variadas ferramentas de informação e tecnologia, o aluno pode aprender por si só e o professor terá o papel de auxiliá-lo nesse processo, instigando o conhecimento inato desse aluno.

Sendo assim, para que realmente se insira o aluno de forma ativa no processo ensino-aprendizagem, é preciso que o professor crie estratégias de construção conjunta nas quais o docente não ofereça um conteúdo pronto e sim sirva como um intermediador na construção desse conhecimento, ou seja, o professor será um meio para o fim e não o fim em si. Nesse sentido, Rodrigues e Golinhaki (2020, p.49) discorrem:

Estratégias de construção conjunta são aquelas nas quais o conhecimento não é oferecido pronto pelo professor e nem buscado individualmente pelos alunos. A sua busca e reconhecimento – em alguns casos produção – ocorrem de forma coletiva, envolvendo professor e alunos, em geral através de estratégias que privilegiam o diálogo.

Com esse mesmo raciocínio, Moran (2018) afirma que recentes estudos relacionados à neurociência demonstraram que o aprendizado é uno, porém diferente para cada ser humano, pois cada um aprende de acordo com o que é mais pertinente e que seja mais significativo para si, gerando assim ligações cognitivas e emotivas do ser com o que se aprende. Isso demonstra que para que se tenha o sucesso esperado no processo de construção do conhecimento do aluno, além desse aluno ter que participar ativamente do processo, o professor deve saber identificar esse conhecimento nato do aluno e criar estratégias que o auxiliem a despertar o interesse pelo que se aprende. Aprender ativamente expande plasticidade cognitiva, que é a nossa destreza em alternar e realizar as mais diversas tarefas e dessa forma ter a capacidade de lidar com situações inesperadas, sobrepujando assim os modelos rígidos e tradicionais pouco eficientes. Cabe ao professor atuar como um orientador no qual o seu papel é de guiar o aluno a ir além do que conseguiria ir sozinho, trazendo para esse aluno motivação, indagação e orientação. Dolan e Collins (2015 apud MORAN, 2018) afirmam que estudos demonstraram que quando o professor orienta mais do que fala e o aluno participa mais ativamente desse processo, o aprendizado ocorre de maneira bem mais efetiva e significativa.

3.5 Metodologias Ativa e suas Ferramentas – O protagonismo do aluno na construção do conhecimento

Como já dito anteriormente, a aprendizagem ativa traz para o aluno o protagonismo no processo de construção do seu conhecimento por consequência de seu direto envolvimento, participando e refletindo em todas as etapas do ensino, sempre com a orientação do professor. Sendo assim, o docente deve atualizar constantemente o conteúdo, atentando-se à evolução da ciência e, principalmente, fortalecendo a importância da pesquisa para a formação do conhecimento desse aluno. Nesse contexto, as instituições de ensino superior precisam estimular os discentes a ter a pesquisa como parte fundamental de sua formação profissional, fomentando e instigando esse aluno a fazer o investigativo de modo a desenvolver o seu senso crítico e, assim, ter a capacidade de solucionar os problemas da sociedade pós-moderna (LACERDA; SANTOS, 2018).

Moran (2018, p.1) afirma que “metodologias ativas são caminhos para avançar mais no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas”. Visto isso, pode-se afirmar que as metodologias ativas são estratégias de ensino focadas diretamente no aluno, ou seja, sua efetiva participação no processo de construção do seu conhecimento de modo a estimular o senso crítico e capacidade de racionalizar desse aluno, abstendo-se de um modelo de ensino fragmentado e baseado em memorização e reprodução do conteúdo aplicado. Logo, as metodologias ativas buscam entender o sujeito como protagonista do seu processo de aprendizagem, analisando e conhecendo os anseios desse aluno, fazendo com que aluno e professor sejam parceiros nas ações focadas no aprendizado, entendendo o ritmo, identificando as competências e potencializado limitações e, dessa forma, ser capaz de desenvolver seu próprio processo de aprendizagem. Dentro desse contexto, podemos dizer que a aprendizagem será mais relevante quando se consegue motivar o aluno e dar sentido ao que se propõe e, para isso, é fundamental que o professor conheça o perfil de seu aluno e estabeleça vínculos afetivos com ele.

Percebemos que as metodologias utilizadas de maneira a criar uma aprendizagem ativa consistem em diversas técnicas, procedimentos processos e procedimentos que devem estar inseridos de forma clara nas estratégias do

professor de acordo com o objetivo que se deseja alcançar, qual seja, o aprendizado do aluno. Chamamos de ativas pois essa metodologia está diretamente relacionada à inserção do aluno nas práticas de maneira a trazer para esse discente o protagonismo que ele deve ter. Dentre as mais variadas ferramentas, destacamos as seguintes:

3.5.1 Gamificação

A gamificação consiste em uma ferramenta que utiliza a lógica dos games no cenário educacional. Geralmente é praticada em cenários cooperativos e colaborativos, tendo como característica o desafio e a premiação (RODRIGUES; GOLINHAKI, 2020, p. 69). O jogo é de fato uma coisa prazerosa e tem a capacidade de prender a atenção do interlocutor. O jogo instiga o interesse do jogador porque traz desafios, possibilidades e limites, bem como a possibilidade de superá-los. Além dessas características, podemos ainda relatar a apresentação de regras claras e a possibilidade de mensuração do desempenho do aluno (SALES *et al.*, 2017). A gamificação no processo educacional vem se mostrando uma estratégia largamente utilizada como metodologia ativa nas salas de aula como importante ferramenta de motivação para os alunos (TAVARES; GOTTSCHALCK, 2019). Afirmam ainda as autoras que a gamificação desenvolve no aluno a autoconfiança e autoestima, além de promover o conhecimento e motivar a aprendizagem.

Alves, Minho e Diniz (2014) aduzem que a gamificação surge como uma alternativa para interligar o meio e o espaço de ensino ao mundo dos jovens focalizando a aprendizagem, através dos sistemas de *rankeamento* e recompensa e conseguem, assim, desvencilharem-se dos sistemas tradicionais de avaliação através de notas, utilizando-se assim elementos ligados aos jogos de forma a trazer para esse aluno experiências ao emocional e ao cognitivo. Contudo, ressaltam que é preciso que o professor reflita sobre as possibilidades e reverses das práticas gamificadas, devendo o docente refletir exaustivamente sobre os referenciais teóricos e as estratégias utilizadas, de modo a edificar sentidos, a patrocinar a avaliação crítica e reflexiva e, mais ainda, saber o exato momento de inserção dessa prática no cotidiano acadêmico.

Para Locateli *et al.* (2020), a gamificação é uma arrojada alternativa para se modificar a forma de como ensinar e aprender, quebrando os paradigmas do ensino tradicional e criando dinâmicas a fim de conquistar novamente a atenção dos alunos. Os autores utilizaram a gamificação em uma pesquisa para avaliar o entendimento e conhecimento em uma aula de Direito do Trabalho. Os autores chegaram à conclusão de que quanto mais complexos os problemas apresentados, maior era o engajamento dos alunos, vejamos:

[...] observando as reações dos alunos, durante a aplicação dos jogos, foi possível constatar que as questões mais elaboradas, exigindo um maior nível de pensamento, mobilizam e engajam os alunos muito mais que as questões que envolvem apenas o lembrar, pois fazem com que ocorram debates e questionamentos entre os componentes das equipes, com a troca de ideias e de aprendizados, fazendo com que os alunos exponham e utilizem, abertamente, todos os argumentos disponíveis, fazendo com que ao tentarem convencer os demais levarem ao limite o que aprenderam (LOCATELI *et al.*, 2020, p.12).

A partir do relatado, podemos deduzir que questões que exigem um maior poder de contextualização, análise e reflexão fazem com que o aluno tenha um aprendizado mais dinâmico e independente, já que com a gamificação, através da potencialização dos jogos, o aluno passe a valorizar não só o resultado, mas também todo o caminho que se percorre até o alcance dessa meta.

3.5.2 Sala de aula invertida (*flipped classroom*)

O modelo de ensino tradicional é pautado em um formato no qual os alunos se reúnem em uma sala e, através de uma aula expositiva, eles têm o primeiro contato com o conteúdo. Rodrigues e Golinhaki (2020) aduzem que nesse modelo de aula tradicional é que se apresenta um novo conteúdo ou material. Já os trabalhos que exigem uma maior aplicação, síntese, avaliação e criatividade são realizados posteriormente pelo aluno de forma individual. Essa metodologia de ensino pautada em aulas expositivas e presenciais que sempre foi utilizada nas diversas instituições de ensino espalhadas pelo país tem sido amplamente analisada e debatida por pesquisadores do tema.

No modelo de sala de aula invertida, diferentemente do ensino tradicional, o primeiro contato do aluno com o conteúdo a ser ministrado na aula ocorre fora do ambiente escolar, através de estudos prévios por meios das mais diversas ferramentas, como leitura de doutrina, videoaulas, casos práticos a respeito do tema a ser apresentado, entre outras, que estimulam os alunos a pesquisarem e formarem sua própria concepção e opinião a respeito do tema (RIBEIRO; CALOU; NETO, 2020). Relatam ainda os autores:

Esse entendimento do conteúdo ainda não acabado, talvez até mal compreendido, pode gerar confusão no acadêmico em um primeiro momento, pois ele é levado a refletir sobre o que ouviu e passa naturalmente a ter dúvidas. Dúvidas estas que serão levadas ao ambiente de aula e em conjunto com os colegas que levarão também as suas indagações e outras formas de entender o objeto de estudo e a problemática proposta. A confrontamento dos diferentes pontos de vista consumirá o tempo de sala de aula que será destinado para a realização de atividades ativas, em que com o auxílio, supervisão e as colocações pertinentes do professor permitirão que o conhecimento seja “refinado”, elevando a aprendizagem a um novo patamar (RIBEIRO; CALOU; NETO, 2020, p. 13234)

Percebe-se que através desse processo, que primeiramente pode levar ao erro pela falta de conhecimento e experiência com o assunto apresentado, quando discutido e mediado pelo professor com esses discentes, bem como as experiências compartilhadas pelos demais alunos no ambiente acadêmico, faz com que esse aluno deixe de ser um receptor de conteúdo inserido no paradigma do ensino tradicional a passe a se apresentar ativamente no processo de construção do seu conhecimento, passando a ser o professor o tutor dessa formação. Ainda segundo os autores, uma das grandes dificuldades de implementação dessa metodologia é a resistência dos próprios alunos em relação à forma como é ensinado. Para eles, os alunos chegam às salas de aula com a expectativa de receber o conteúdo do professor através de aulas expositivas, cerne do ensino tradicional, já que durante toda a sua formação, ou seja, desde o ensino básico escolar, esse aluno teve como centro do conhecimento a figura do professor, comandando e repassando o conhecimento para o aluno. Essa resistência principalmente pelo erro e falta de conhecimento do conteúdo ministrado, o que quando retificado pelo professor e através da troca de experiências com outros alunos, faz com que o discente não incorra no mesmo equívoco. Logo, os alunos saem do contexto de serem apenas receptores de conteúdo para se apresentarem ativamente dentro do processo de

construção do seu conhecimento. Para os mesmos autores, “o aluno não aprende apenas o correto, aprende outros corretos e sobretudo, identificar os errados”.

Rodrigues e Golinhaki (2020) apresentam estratégias de aprendizagem que ajudam a criar a metodologia a ser utilizada nas aulas, partindo de duas premissas:

3.5.3 Roteiro de estudos prévios

O ponto de partida dessa metodologia deve ser fornecer aos alunos um roteiro de estudos preliminar, com atividades baseadas no que será discutido em sala de aula. Os autores afirmam ainda que “... indicar apenas leitura ou um vídeo aula não viabiliza a aprendizagem e não caracteriza atividade estruturada”. Para isso, é necessário que o aluno tenha previamente uma efetiva compreensão do tema proposto através de “... mapas conceituais, exercícios, identificação de conceitos, participação em fórum *on-line*, grupos de *whatsapp* etc.” Esse ambiente em que o aluno irá estudar individualmente pode ser definido pela instituição ou isoladamente pelo professor, através do auxílio de um tutor *on-line*.

3.5.4 Momento em sala de aula

Para os autores, é na sala de aula o momento no qual o professor vai intensificar os problemas e sugerir situações para aprofundar o conhecimento do aluno, chegando a níveis cognitivos mais complexos. Assim, em meio aos demais alunos e sob a tutela do professor, a sala de aula será o local onde se criará o elo entre a teoria e a *práxis*. É na sala de aula que o professor pode criar várias estratégias de aprendizagem ativa para aplicar junto aos alunos. Os autores ainda dão estratégias a serem utilizadas como forma de socializar o conhecimento coletivo, como a criação de fóruns *on-line* após a aula ou até mesmo um *webinar* pelo *youtube*, por exemplo.

Percebe-se que a ferramenta de metodologia ativa de sala de aula invertida consiste em uma mudança programática no sentido que em regra segue o ensino, ou seja, o que antes era feito em casa, passa a ser feito em sala de aula, citando como exemplo as atividades relacionadas à transmissão do conhecimento e, na aula, as atividades que antes eram feitas em casa, como as atividades relacionadas à assimilação do conteúdo e da realização de tarefas em grupo. Schneiders (2018) afirma que “Para que tal inversão possa ser planejada sem prejuízo às partes interessadas, é importante discutir os momentos de ocorrência da transmissão e da assimilação dos conhecimentos e habilidades, apresentando exemplos de ações e atividades para ambos”. Na metodologia de ensino tradicional em que não há a participação ativa do aluno, o docente planeja sua aula de forma a transmitir o conteúdo/conhecimento ao aluno, centralizando o controle, o acesso e a distribuição das matérias a serem propostas na sala de aula. Trata-se de um professor detentor do conhecimento que utiliza o tempo de aula para transmiti-lo ao aluno. Ainda nas palavras de Schneiders (2018, p.6):

O professor prepara as suas aulas e organiza os conteúdos, disponibilizando-os em *slides*, textos para leituras e resumos que são apresentados aos seus alunos durante o período de ocorrência da aula. Com frequência o estudante entra na sala de aula desconhecendo tanto os objetivos propostos àquela aula quanto os materiais e conteúdo a serem explorados. Também ocorre com frequência que, próximo ao término de cada aula, os estudantes recebam uma atividade ou conjunto de atividades para resolverem e estudarem em casa. Presume-se que o estudante seja capaz de assimilar, compreender e ressignificar os conteúdos da disciplina em horários extrassala de aula e de modo quase autônomo.

Como dito anteriormente, a ferramenta da sala de aula invertida, como o próprio nome já diz, consiste na inversão das atividades que serão realizadas dentro e fora da sala de aula. Aqui, temos o aluno como figura central do processo de construção do seu conhecimento e o professor como mediador dessa construção. Essa mediação ocorre no sentido de orientar as discussões e atividades realizadas na sala de aula, sempre partindo da premissa de que o aluno já tenha previamente o conhecimento do assunto a ser apresentado. Dessa forma, o professor utiliza o tempo da sala de aula para concretizar os conhecimentos pré-adquiridos esclarecendo dúvidas e estimulando o debate de forma a apoiar o desenvolvimento do seu aprendizado. Nesse contexto, os atores do processo da dialética ensino-aprendizagem devem ter em mente uma mudança de postura e principalmente a quebra do paradigma do ensino tradicional, ou seja, o estudante deixa de ser um mero espectador que absorve passivamente um conhecimento preestabelecido pelo

professor e passa a atuar ativamente, tornando-se o verdadeiro protagonista do seu aprendizado, enquanto que o professor deixa a figura do centralizador e detentor do conhecimento e passa a ser um parceiro do aluno nesse processo de construção, assumindo assim uma postura de orientador nesse processo.

Santos e Colvara (2019) alertam que para que essa metodologia tenha o sucesso esperado, é preciso que o aluno realmente se inteire do conteúdo antes da aula, para que dessa forma a sala de aula se torne o local onde a aprendizagem ocorrerá de forma ativa, através das perguntas, discussões e resoluções dos problemas propostos, fazendo com que o professor trabalhe as dificuldades encontradas pelos alunos. Para isso, é necessário que o professor prepare os materiais e disponibilize aos discentes antes das aulas, fazendo com que os alunos se preparem para um debate presencial mais qualificado. Essa qualidade está diretamente relacionada à possibilidade de prévia reflexão por parte dos alunos em relação ao tema que será abordado na aula (SCHNEIDERS, 2018). Logo, no modelo de aprendizado da sala de aula invertida, é necessário a aplicação de 4 pilares fundamentais para sua efetivação como a) realização de um planejamento prévio das unidades de aprendizagem, b) produção de materiais que serão disponibilizados para os discentes antes das aulas, c) estímulo à participação dos alunos de forma a torná-los protagonistas na construção do seu conhecimento e d) engajamento do professor a atuar como mediador na sala de aula, como transmissor do conhecimento através da disponibilização dos materiais antes da aula e como avaliador/orientador no momento pós aula.

3.5.5 Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem Based Learning (PBL)

Assim como toda ferramenta de metodologia ativa, o aprendizado baseado em problema (ABP) busca trazer o aluno para o protagonismo do processo de construção do seu conhecimento, tendo como primazia o desenvolvimento da autonomia do aluno. Na ABP, as questões levantadas a respeito dos problemas apresentados devem ocorrer metodicamente e com a participação de todo do grupo. Essa metodologia surgiu pela primeira vez no curso de Medicina da universidade

McMaster, no Canadá, em 1969, sendo utilizada até os dias de hoje (LOPES *et al.*, 2020, p. 45). No site da instituição (McMASTER 2015, *apud* MATTAR E AGUIAR, 2018), encontra-se a seguinte definição do ABP:

Em 1969, a Faculdade de Medicina da Universidade McMaster introduziu uma abordagem específica e prática para aprender medicina, denominada *Aprendizagem Baseada em Problemas*. A ABP é bem distinta da “resolução de problemas”, e o objetivo da aprendizagem não é resolver o problema que foi apresentado. Em vez disso, o problema é usado para ajudar os alunos a identificarem suas próprias necessidades de aprendizagem, à medida que tentam entendê-lo, reunir, sintetizar e aplicar informações ao problema e começar a trabalhar efetivamente para aprender dos membros do grupo e dos tutores. Estes são os fundamentos da aprendizagem baseada em problemas:

APRENDIZAGEM EM GRUPOS PEQUENOS

A aprendizagem baseada em problemas ocorre em uma configuração de tutoria, incluindo de sete a oito alunos. Um aluno é designado para um grupo tutorial e facilitador diferentes em cada uma das cinco áreas de fundamentação médica. Os tutoriais ocorrem duas vezes por semana.

FACILITAÇÃO POR PARTE DOS PROFESSORES

Cada tutorial é conduzido por um tutor médico. O tutor procura estabelecer um equilíbrio entre guiar a conversa do tutorial e solicitar ativamente o feedback dos alunos, para garantir que suas lacunas de conhecimento sejam abordadas e resolvidas.

USO DE CASOS BASEADOS EM PACIENTES

Um caso clínico real é apresentado aos alunos durante seu primeiro tutorial da semana. Espera-se que os alunos estudem e investiguem o caso e apresentem seus resultados durante o segundo tutorial dessa semana.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Simplesmente apresentar aos alunos um caso de paciente não garante que entenderão os conceitos apropriados. Cada caso tutorial é fundamentado com um conjunto bem definido de objetivos de aprendizagem, que são essenciais para garantir que os alunos abordem o conteúdo correto e identifiquem seus pontos fortes e fracos naquela área específica de conteúdo.

Nessa ferramenta, o ponto principal que irá direcionar ao aprendizado será a resolução de problemas ou situações significativas que ocorrem no mundo da vida. Trata-se de um elo entre o ensino tradicional e a vivência profissional, já que une a teoria e a *práxis*. É um tipo de ferramenta que fortalece as habilidades e competências do aluno, quebrando o paradigma da educação formal que ainda é muito centralizado no professor (DIAS; CHAGA, 2017). Nesse mesmo sentido, Cruz (2020, p.15) afirma que “A metodologia baseada em problemas (ABP) ou *problem based learning* (PBL) pressupõe a abordagem de temas e conteúdos a partir de casos reais, de forma a se aliar a prática à teoria, orientando o sentido da aprendizagem”.

Refere-se, portanto, a uma estratégia voltada para a aquisição de conhecimento, atitudes e habilidades, na qual, através da apresentação de problemas, os alunos em grupo discutem as possíveis estratégias, criam suas concepções através de análises individualizadas e, após esse momento, voltam a discutir as possíveis soluções para a resolução do problema, no qual o professor desempenha apenas um papel orientador. Nesse processo, valoriza-se mais o aprendizado do que o conteúdo. Por conseguinte, é uma estratégia educacional que se baseia na discussão e solução de problemas do mundo real. Docentes e alunos se envolvem com o objetivo de analisar, entender, propor soluções para situações meticulosamente elaboradas de forma a garantir ao discente as competências previstas no currículo escolar (LOPES *et al.*, 2020).

Rodrigues e Golinhaki (2020, p. 114) afirmam que a literatura dominante e especializada no assunto apresenta 7 fases como característica do ABP:

- a) leitura de problemas e identificação e esclarecimento de termos desconhecidos;
- b) identificação das questões propostas pelo enunciado;
- c) formulação de hipóteses explicativas para as questões identificadas no passo anterior – os alunos utilizam-se, nesta fase, dos conhecimentos dos quais já dispõem sobre o assunto;
- d) resumo das hipóteses, de forma sistematizada;
- e) formulação dos objetivos de aprendizado – trata-se da identificação do que os alunos deverão estudar para aprofundar os conhecimentos incompletos formulados nas hipóteses explicativas;
- f) estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos do aprendizado;
- g) retorno ao espaço de sala de aula para rediscussão do problema com base nos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo individual.

Os autores ainda relatam que na metodologia de aprendizagem baseada em problema, a discussão do tema ocorre em dois momentos distintos, sendo o primeiro a apresentação do problema para que os alunos formulem seus objetivos de aprendizado a partir de suas discussões e, em um segundo momento, após as análises individuais realizadas fora do ambiente acadêmico, a rediscussão do problema através dos novos conhecimentos adquiridos. Logo, nesse processo de aprendizagem, os alunos tornam-se os protagonistas na identificação dos problemas e buscam as soluções. Dentro desse contexto, o professor terá o papel de guiar o trabalho dos alunos, estimulando a cooperação na construção do conhecimento.

Nesse sentido, Lopes *et al.* (2020) afirmam que o trabalho colaborativo é primordial para a aquisição de outras habilidades importantes para a sua formação, pois, no mundo da vida, é comum situações nas quais se faz necessário o compartilhamento de informações e conhecimentos para o trabalho ocorrer de forma

produtiva. Sendo assim, a aprendizagem baseada em problema é uma excelente ferramenta para o desenvolvimento de tais habilidades, devido ao seu formato de resolução de forma colaborativa.

3.6 Metodologias ativas na formação do bacharel em direito – quebrando o paradigma do ensino tradicional-positivista.

O atual mercado de trabalho, assim como a sociedade, exige um novo perfil do profissional do Direito que deve ser moldado às novas demandas jurídico-político-educacionais, demonstrando a grande necessidade da reformulação do ensino jurídico no Brasil para a construção de uma verdadeira mudança social. O modelo de ensino tradicional-positivista, pautado em uma educação unidisciplinar e individualista, traz enormes entraves na atuação do operador do direito contemporâneo, fazendo com que suas funções sociais sejam exercidas de forma árdua e pouco personalizada, atuando basicamente em cima de um silogismo jurídico que pouco se preocupa com as subjetividades do caso concreto.

De Melo (2018) afirma que nos países que seguem o modelo de sistema jurídico da *Civil Law*, assim como o Brasil, prioriza-se o estudo sob a perspectiva metodológica dogmática e formalista do direito positivista, cuja fonte principal de criação de normas jurídicas é a lei criada pelo Estado, estruturando-se dessa forma o modo de conhecer e interpretar o direito através do silogismo na aplicação da letra da lei ao caso concreto. Relata ainda que:

Quer dizer, partindo-se do pressuposto de que o direito é norma jurídica legal originária do monopólio estatal de formação do direito, deve ser estudado através de seus códigos e diplomas legais. Essas leis em geral são escritas de modo abstrato, autônomo e genérico, por vezes muito distantes da realidade de vários alunos. A principal dinâmica empregada nas aulas se dá por meio da exposição pelo professor que elege os temas e as respectivas doutrinas de seu interesse e formação. Os alunos são meros coadjuvantes nesse processo, passivos ouvintes que apenas participam ou interagem com a permissão dos professores para perguntas ou considerações a respeito do que eles já expuseram (DE MELO, 2018, p.109).

Visto isso, Biaggi e Reis (2017) afirmam que a educação jurídica ainda pertence ao modelo de ensino estritamente tradicional, no qual são empregados modelos institucionais didáticos-pedagógicos descabidos no que se espera da

formação dos operadores do Direito. Romper com o modelo tradicional de ensino reproduzido pela maioria dos cursos de Direito, cuja metodologia é essencialmente normativista e ainda com grandes traços do modelo de ensino de Coimbra, assume uma grande importância histórica que vai muito além da simples amplificação dos limites e possibilidades de atuação desse profissional (MOSSINI, 2010). Ainda para a autora, o segredo para se ter um currículo inovador é a interdisciplinaridade, o que possibilita a formação do estudante com consciência de mundo, ético e com competência técnica. Entretanto, para que o profissional tenha suas habilidades desenvolvidas de forma adequada, é preciso que o estudante discuta em sua formação os desafios éticos e demandas sociais que mudam em grande velocidade. Dessa forma, o aluno terá a possibilidade de obter uma formação mais sólida, evitando assim que adquira conhecimentos já ultrapassados e inadequados às demandas exigidas no mundo da vida. Diante das transformações da sociedade contemporânea, faz-se necessário que o profissional não só do Direito, mas principalmente este, esteja diretamente conectado a essas mudanças, já que em uma sociedade em constante mudança, principalmente pelo excesso de informações e facilidades na sua busca, os conflitos são inerentes. Nesse sentido, discorrem Santos e Pena (2019, p. 35):

[...] estamos diante da emergência de um novo paradigma do século XXI, tanto na área de produção como na de formação, dado que se verifica uma articulação entre mudanças na produção (técnico-organizacionais) e o processo de formação humana e profissional. É possível dizer que a palavra mais usada no mundo corporativo e na própria sociedade tem sido “mudança”, cuja dimensão ultrapassa os limites das empresas e do mundo corporativo e chega às estruturas educacionais e familiares, alterando desde o sistema normativo e seu processo de regulação até as relações educacionais entre o mundo do trabalho e as instituições de ensino.

Diante dessas premissas, surge a pergunta: diante do cenário social-político-educacional em que vivemos, a metodologia de ensino baseada em uma formação tradicional-positivista ainda é a mais adequada na preparação e formação dos operadores de Direito ou há outras formas de se garantir um ensino jurídico de qualidade, capaz de suprir as necessidades da sociedade pós-moderna?

Diversas são as possibilidades de ensino relacionadas às ferramentas de metodologias ativa de aprendizagem e todas elas têm um enorme potencial de gerarem aos estudantes a autonomia necessária para que ele seja o protagonista no processo de construção do seu conhecimento, além de aprimorar sua capacidade crítica, contextualizada e disciplinar (SILVA JUNIOR, 2020). Relata ainda o autor

que, embora as metodologias ativas não tenham sido criadas exclusivamente para o ensino do direito, muitas de suas propostas se encaixam perfeitamente nas particularidades e necessidades do ensino jurídico, citando como exemplo a aprendizagem por meio de problemas, já que atuação do profissional do Direito na maioria das vezes é baseada em conflito de interesses, ou seja, problemas reais que ocorrem no mundo da vida. Aulas ministradas sobre o paradigma do ensino tradicional pautadas na passividade do aluno são um dos grandes empecilhos para uma formação jurídica adequada e de qualidade (SATO; ANDRADE JUNIOR, 2019). Para Cruz (2020), é fato que o ser humano é um ser complexo e, para que tenha o seu desenvolvimento de forma global e completa, é necessário que modalidades de aprendizado mais flexíveis e abrangentes sejam incorporadas ao seu processo de construção do conhecimento, sendo incondicional que o aluno se aproprie de um conhecimento plural, integrativo e interdisciplinar, baseado no aprimoramento do senso crítico e na busca pela solução dos problemas sociais, sendo dessa forma capaz de desenvolver uma verdadeira cidadania multicultural. Diante desses apontamentos, percebe-se que as Instituições de Ensino Superior (IES), de uma forma geral, enfrentam grandes desafios quanto à modernização de suas metodologias de ensino, e isso passa principalmente pela falta de uma formação pedagógica dos docentes, pois não é raro que haja docentes com uma extensa qualificação profissional, contudo, sem nenhuma base didática, realidade essa refletida em um apego às tradições, o que culmina de forma contundente na resistência às mudanças demandadas para a efetiva qualificação do profissional que será inserido no mercado (SATO; ANDRADE JUNIOR, 2020).

Para Biaggi e Reis (2017), em que pese os diversos avanços associados aos cursos de Direito no Brasil, citando como exemplo os cursos de pós-graduação e um sistema nacional de avaliação e habilitação para a atuação profissional, o ensino jurídico ainda carece de obter níveis de excelência, principalmente se levarmos em consideração as demandas da sociedade e do próprio Direito em si. Afirmam ainda que, com essas novas tendências, se referindo diretamente às questões teóricas e práticas, o atual momento passa a exigir um profissional com mais competências, habilidades e um conhecimento bem mais diversos do que se aprende apenas no curso de graduação. Sendo assim, é preciso que se tracem estratégias criativas e alternativas para que os cursos de Direito deixem de ser cursos burocráticos e

pragmáticos, sendo capaz de acompanhar esse turbilhão de mudanças pelo qual passa a sociedade pós-moderna.

Para tanto, é fundamental a legitimação de novas formas de se ensinar e, mais importante ainda, novas formas de aprender, trazendo para esse binômio o foco no indivíduo e criando situações em que ele possa agir autonomamente frente às dificuldades apresentadas, sendo necessárias novas e diferentes competências para enfrentar os desafios do presente. Em uma pesquisa realizada por Silva Junior (2020, p. 102), voltada especificamente para o ensino jurídico, concluiu o autor:

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

Uma das vantagens das metodologias ativas em relação aos métodos tradicionais de ensino é a possibilidade de interação entre aluno e professor e entre aluno e aluno, o que gera uma maior retenção de conteúdo por parte dos discentes. Contudo, para a inserção das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, é necessário a sensibilização do docente. Em muitos casos, há uma certa comodidade do professor, além do desconhecimento da aplicação de tais práticas, já que o modelo tradicional de ensino traz uma falsa sensação de segurança para professores, pais e alunos. O ensino centrado no professor é confortável e faz com que pais e professores acreditem que tanto currículo como forma de avaliação são válidos e que, uma vez que a busca pela informação é dispensável e uma estrutura cognitiva confiável é fornecida, os estudantes conseguirão assimilar o conhecimento (GLASGOW, 2019). O processo de implementação das metodologias ativa no ensino deve partir primeiramente do professor, ou seja, não há como se ter um aluno ativo e protagonista do processo de construção de seu conhecimento se o professor não entender a necessidade da quebra de paradigma do ensino tradicional. O professor precisa entender e encontrar sentido e propósito na transformação da forma de ensinar e aprender (RODRIGUES; GOLINHAKI, 2020). Ainda para os autores:

O mundo está em constante e acelerada transformação e, cada vez mais, as mudanças vêm ocorrendo em todos os aspectos da sociedade, atingindo a forma como os indivíduos relacionam-se, compram, comunicam-se, etc. No Direito, isso não é diferente; muito menos no campo da educação jurídica. Realizar o processo de educação no mesmo formato do passado, não gerará resultados diferentes. Os bacharéis de Direito de hoje estarão fadados ao fracasso se não forem orientados para o desenvolvimento de competências profissionais emergentes para o século XXI (RODRIGUES E GOLINHAKI, 2020, p. 20)

Desse modo, percebe-se que a escola do passado não mais pode existir diante da rapidez na produção de conhecimento, do provisoriedade das verdades construídas pelo saber científico e, principalmente, pela facilidade da obtenção de informação através de ferramentas como o Google[®], que sepultou de forma definitiva a educação baseada unicamente na transmissão de conhecimento (FIALHO; MACHADO, 2017). Logo, pensar nas metodologias ativas como proposta de ensino não é apenas trazer o aluno para o foco do processo de construção do seu conhecimento, mas também fazer com que esse aluno entenda que somente dessa forma, ele será inserido na realidade na qual ele vive. Logo, construir o conhecimento através da realização de exercícios e testes se mostra ineficaz na preparação do aluno de forma integral, sendo necessárias novas e diferentes competências para o enfrentamento dos desafios do presente (CRUZ, 2020).

3.7 A Metodologia Ativa como um mecanismo de facilitação da aprendizagem e preparação do profissional dos cursos de Direito

Com o avanço tecnológico, as formas de comunicação e interação com o mundo sofreram mudanças em proporções jamais vistas, impactando diretamente as instituições de ensino, já que elas precisaram se reinventar de forma a traçar um caminho capaz de motivar o aluno (ZOUEN, 2021). Já Sato e Andrade Júnior (2019) afirmam que o ensino superior, de uma forma geral, enfrenta grandes desafios à modernização das metodologias de aprendizagem. Relatam ainda que não é incomum que professores com uma considerável qualificação acadêmica e profissional não tenham uma preparação pedagógica e didática adequada, principalmente no ensino jurídico, já que se observa um maior apego às tradições e formalidades, o que gera uma grande resistência por parte dos professores na

dinamização do ensino. Assim, Biaggi e Reis (2017) relatam que com as mudanças ocorridas na realidade do Direito, muitas são as instituições que já se adequaram à essa realidade, pois tais mudanças impactaram diretamente no perfil do profissional que se pretende formar, criando metodologias e abordagens aptas a atenderem essas novas demandas. Sendo assim, “[...] a adoção de novas metodologias de ensino, focadas no indivíduo, autonomamente e como partícipe da construção de seu próprio conhecimento, é indispensável” (CRUZ, 2020). Nesse mesmo sentido, Schumak Melo (2019) relatam que diversas instituições têm se adaptado de forma a promover um ensino transformador, direcionado em metodologias e estratégias de ensino que alavanquem alunos e professores.

A conexão entre construção do conhecimento, habilidades, tecnologia e atendimento às demandas sociais demonstraram a necessidade da revisão e reestruturação da formação do profissional que será inserido no mercado de trabalho (SOUZA *et al.*, 2016). É importante lembrar que formar operadores do Direito aptos a atuarem em um sistema jurídico e social em constante mudança sempre foi um grande desafio. No mundo do Direito e nas relações sociais, nada é parecido, por isso, a necessidade de se trazer à formação desse aluno para o mais próximo da realidade deve guardar estreita relação com as demandas frequentemente encontradas na sociedade, que se ressalta, em cada caso concreto a carga subjetiva traz diferenças significante em situações corriqueiras que possam parecer semelhantes, demonstrando a necessidade da modulação do profissional a cada caso. Diante disso, Schumak Melo (2019, p.141) afirma:

O direito vive um momento de transição provocada pela quarta revolução industrial. A advocacia, a jurisdição, a burocracia estatal, a relação contratual entre atores privados não serão (já não são) mais como antes. Profissionais que realizam tarefas de complexidade mediana tendem a ser substituído por robôs que terão por incumbência a realização das tarefas lógicas, repetitivas e comezinhas. Alunos medianos, que se tornam profissionais medianos, também deixarão de existir, ou se chegarem a ingressar no curso, em brevíssimo tempo evadir-se-ão.

Aplicar a Lei, consultar jurisprudência, calcular penas e valores de condenação são trabalhos que um software pode fazer muito melhor e mais rápido do que um ser humano. É por isso que *inteligência artificial, robotização, blockchain, smart contracts, jurimetria*, são exemplos de matérias que deverão obrigatoriamente estar presente nos planos de ensino dos cursos de direito, sob pena destes se tornarem obsoletos ou até mesmo serem extintos e substituídos por cursos técnicos.

Visto isso, conclui-se que as IES devem criar condições adequadas para que esses alunos cheguem ao mercado de trabalho preparados para lidar da maneira mais adequada possível às situações a que estarão submetidos, respeitando,

observando e se adequando às subjetividades e particularidades do caso concreto. Diante das mais diversas demandas sociais e dos avanços tecnológicos, Zouein (2021, p.4) discorre:

Cada vez mais novos recursos de aprendizagem chegam aos meios de comunicação incentivando a mudança didática. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se encontra frequentemente os termos: resolução de problema, letramento, competências, metodologia ativa, tecnologia da informação, dentre outras nomenclaturas envolvendo didáticas que favorecem a mobilização de estratégias inovadoras.

Ante ao relatado, deve-se entender que os avanços tecnológicos remoldam a forma de convivência, o que influencia diretamente no papel do indivíduo na sociedade e a sua atuação perante os problemas apresentados, sendo necessário se adequar a esse processo. O excesso de informação, bem como a facilidade em sua obtenção, criam uma mudança de paradigma na forma do “como se aprende”, pois esse novo perfil de aluno não se demonstra mais como um sujeito passivo no processo de construção do conhecimento, trazendo à tona a necessidade da busca de novas metodologias, já que o conteúdo que antes era repassado de forma ativa pelo professor ao aluno não faz mais sentido, sendo necessário o intermédio do professor para a criação de formas no qual esse conteúdo será empregado, ou seja, relacionar a prática à teoria. Ferreira (2018, p.46) afirma que “A relação ensino-aprendizagem poderá se desenvolver de diversas formas, dentre elas, pela aprendizagem com o emprego de metodologia ativa, que tem como foco a experiência prática, o cotidiano”.

Para Zouein (2021, p.5), “A metodologia Ativa é uma concepção educativa que estimula processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, na qual o educando participa e se compromete com seu aprendizado”. Nesse mesmo sentido, em pesquisa realizada por Santos de Melo (2018), concluiu-se que o uso de metodologias ativas para o curso de Direito atingiu um aproveitamento muito maior no processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que se conseguiu uma interação entre os sujeitos no sentido de alimentá-los com ferramentas intelectuais para que pudessem agir de forma autônoma e competente. Tal percepção sobre o tema já encontra respaldo na opinião dos próprios alunos. Em pesquisa realizada por Tassigny e Maia (2018), chegou-se à conclusão de que a suposta preferência dos alunos pelas aulas expositivas, principalmente por sua facilidade, já não existe mais. Os alunos perceberam que essa metodologia não os prepara de forma adequada para atingirem seus objetivos profissionais ao término da faculdade, ou

seja, os graduandos reconhecem que as aulas pautadas sobre o paradigma do ensino tradicional no qual eles baseiam e criam o seu conhecimento através de aulas expositivas e anotações são limitadas na preparação desse aluno para o mercado de trabalho, como demonstrado na figura abaixo:

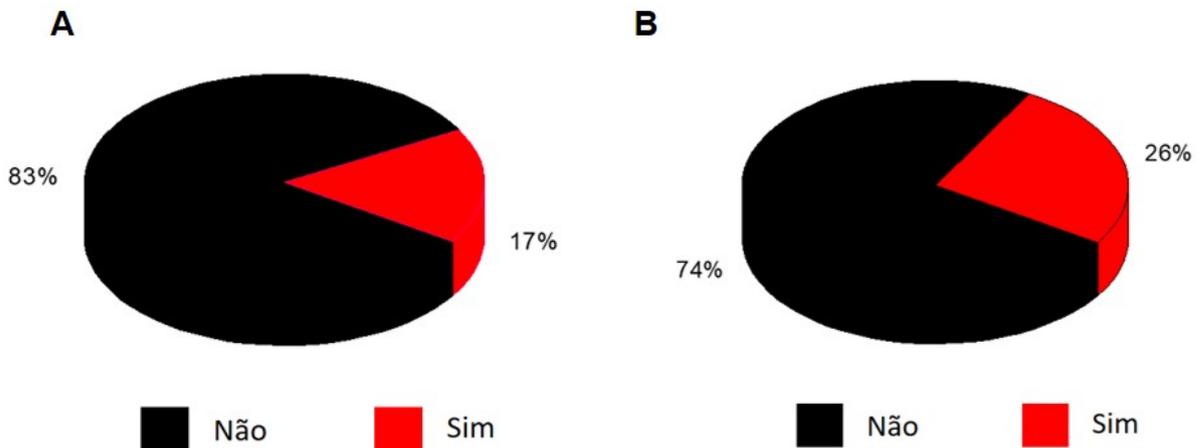


Figura 1 – Percepção dos alunos. Você acredita que as metodologias utilizadas em sua sala de aula são as mais adequadas para sua formação (A), você se sente preparado para o mercado de trabalho (B).

Fonte: Adaptado de Tassigny e Maia (2018)

Percebe-se, com isso, que a preferência pelo uso de ferramentas de Metodologias Ativas pelos alunos é justificada pela percepção deles de que esta metodologia prepara o aluno de uma forma mais adequada para o mercado de trabalho, pois traz para mais próximo da realidade o processo de construção do conhecimento.

3.8 O uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) na facilitação do aprendizado do bacharel em Direito

Para falar de Metodologias Ativas e técnicas de construção de conhecimento de forma a criar um profissional apto às necessidades da sociedade moderna, é necessário falar da inserção do uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem. As tecnologias digitais têm promovido diversas mudanças tanto na esfera social

quanto na cultural, afetando diretamente a educação (CARVALHO; PESCE, 2021). Esse paradigma foi intensificado com o surgimento da rede mundial de computadores, possibilitando novas propostas de ensino e trazendo uma gama de possibilidades para os docentes. Nesse sentido, Lobo e Maia (2015) aduzem que a evolução das TIC possibilitou à população acesso à informação, trazendo diversas e profundas mudanças nas mais variadas áreas do saber, principalmente na academia, onde se discute e constrói conhecimento. Nos dias de hoje, a utilização da tecnologia como facilitador do aprendizado e ferramenta educacional já é uma realidade, fazendo-se necessário debater a forma de se utilizar tais ferramenta de forma otimizada e proveitosa. Pimentel (2016) discorre que é inegável que cada vez mais as tecnologias de comunicação e informação estão sendo usadas como importantes ferramentas pedagógicas de modo a facilitar e dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-se uma importante aliada nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A tecnologia integraliza todos os espaços e tempos. Não há como ignorar que o ensinar e aprender acontecem hoje de forma profunda e constante, interligando o mundo físico e o digital. Não se trata de dois mundos distintos, mas sim de uma extensão um do outro. Por conta disso, a educação formal hoje em dia é cada vez mais *blended*, ou seja, híbrida, pois o processo de ensino-aprendizagem não ocorre mais apenas no espaço físico da sala de aula, mas também no mundo digital. A integração do professor com o aluno deve continuar acontecendo *vis a vis*, mas também virtualmente, através das tecnologias móveis, equilibrando a interação com cada um e com todos (MORAN, 2015). Essa mistura é fundamental para trazer a escola para o mundo e o mundo para a escola, já que com a internet e os mais diversos cursos e materiais, podemos aprender de qualquer lugar e qualquer hora, com os mais diversos professores. Pimentel (2016) reconhece que o professor preocupado com o processo educativo de forma a valorizar o ser humano em seu sentido mais amplo, vê nos recursos tecnológicos diversas possibilidades de repensar a educação, levando-a para novos espaços permanentes e fazendo bom uso das TIC.

Carvalho e Pesce (2021) relatam que as tecnologias têm afetado de forma significativa a prática docente, pois, com a facilidade na obtenção de informação através dos aparelhos móveis que o aluno traz consigo, o professor deve incorporar tais premissas às suas aulas, sabendo utilizá-las a seu favor, já que não é mais

possível estar alheio a isso. Para isso, o professor precisa ter em mente que o protagonismo do docente no modelo de ensino tradicional não mais existe, porém, ele sempre será o elo entre o aluno e o conhecimento, já que é o professor quem mediará os conteúdos e a forma para que o aluno construa o seu conhecimento, trazendo para o discente o acesso e apropriação da informação de forma inovadora com novas metodologias e modernas práticas pedagógicas (CRUZ; ARXER; BIZELLI, 2016). Os autores alertam que o aluno deve estar aberto ao aprendizado, fazendo o uso das TIC de forma responsável, cidadã e profissional, utilizando a informação de forma crítica, principalmente ao verificar a fonte de sua informação, disseminando o conhecimento de forma segura. Relatam ainda que:

Ao seguir esse pensamento, se faz necessário repensarmos como aplicar as TIC no contexto da educação e no ensino superior para que se possam formar educandos reflexivos, críticos, além das habilidades e competências no uso das TIC de forma ética. Pois, as tecnologias digitais cada vez mais sendo renovadas e reinventadas torna-se parte da maioria, mas ao mesmo tempo há preocupação e indagações ao refletirmos sobre acesso e apropriação das TIC na formação do sujeito (CRUZ; ARXER; BIZELLI, 2016, p.4).

Nos dias de hoje, não há como dissociar a democratização do ensino da utilização das TIC no processo ensino-aprendizagem, exigindo grande esforço do educador de forma a criar práticas, metodologias e a ensinar aprendendo (ou aprender ensinando). Tais desafios devem ser enfrentados não mais como novidade, mas sim como realidade. As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se desejamos alunos autônomos e proativos, precisamos criar estratégias que envolvam os alunos em tarefas cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os riscos. Se queremos alunos mais criativos, devemos estimular sua criatividade, proporcionando-lhes novas experiências e possibilidades de demonstrarem sua iniciativa (MORAN, 2015). O professor não mais é o único detentor do conhecimento de outrora, mas sim deve ter a consciência de que embora o acesso à informação não dependa apenas dele, seu protagonismo dependerá da forma como essa informação chegará e será aproveitada pelo aluno através das metodologias e práticas pedagógicas utilizadas. Esses desafios só serão vencidos através de uma gestão de qualidade do ensino aliada à união de todos os envolvidos no processo educacional. Nesse sentido, Pimentel (2016, p.479) afirma: “Assim, a internet no ensino deve estar ancorada num projeto educativo que deve afastar o fantasma que habita muitos imaginários, de que quem usa as TIC não precisa de intermediários, professores, mediadores”. Logo,

diante da facilidade na obtenção e do acesso à informação, deve-se valorizar ainda mais o papel do docente, pois é ele quem tem a capacidade criar metodologias aptas a desenvolver o senso crítico do aluno. Para isso, é importante que o docente entenda que tecnologia e internet criam paradigmas e novas formas de ensinar e aprender. Os alunos de hoje fazem uso da internet de forma a buscar as mais variadas informações, cabendo ao professor promover o senso crítico do educando quanto às informações buscadas e, mais importante ainda, as fontes utilizadas na busca dessa informação, devendo o docente mediar e incentivar o aluno a refletir, averiguar e discutir tais informações (CRUZ; ARXER; BIZELLI, 2016).

A modernidade trouxe consigo um modelo de educação mais complexo e que exige grandes esforços para se repensar novas práticas. O ensino superior tem como premissa criar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de produzirem um conhecimento não só pautado na teorização de conteúdo, mas sim um cidadão que será capaz de aplicar a prática à teoria de forma autônoma e apto a suprir as necessidades da sociedade moderna. Percebe-se, então, que não são apenas os estudantes de Direito que são prejudicados com as deficiências do ensino jurídico, pois tal premissa irá refletir diretamente na sociedade através de profissionais incapazes de refletir o modo de agir do poder judiciário (SOUSA; ROCHA, 2016).

De fato, a finalidade da educação é possibilitar o desenvolvimento de aspectos da personalidade do estudante que vai muito além do que é realizado em sala de aula. Uma de suas principais funções é fazer com que o indivíduo compreenda a realidade social em que vive e dessa forma, exercer sua cidadania de forma plena (ROSA CRUZ, 2020). Lobo e Maia (2015) destacam a importância de aprender fazendo, do aprender a aprender, do interesse, da experiência e principalmente da participação como base para a vida em uma democracia. No campo do Direito, as diversas ferramentas tecnológicas ligadas à informatização dos processos que antes eram físicos, demanda do profissional determinado conhecimento na utilização dessas ferramentas, pois, hoje em dia, os tribunais de justiça estaduais, os federais, e suas sessões judiciárias espalhadas pelo país, a justiça do trabalho e todos os tribunais superiores adotaram o processo eletrônico para as mais diversas áreas do direito (SOUZA JUNIOR; MAZZAFERA, 2019).
Relatam ainda os autores:

A informatização processual viabilizada com o advento da Lei nº 11.419/2006 trouxe consigo a necessidade de competências mínimas para a prática profissional dos operadores que precisam de conhecimentos específicos em informática para continuar atuando nas jurídicas. A lei em questão alterações na prática das atividades das carreiras jurídicas, tornou obsoletas as práticas e tecnologias até então utilizadas, forçando uma enormidade de profissionais da área jurídica a buscar conhecimentos em TDIC (Tecnologia Digital de Informação e Comunicação) para continuar a exercer seu ofício. Muitos foram os relatos de profissionais que, no período inicial de implantação dos sistemas de informatização dos processos, tiveram que firmar parcerias ou contratar profissionais mais jovens, com conhecimentos em TDIC que pudessem lhes auxiliar no exercício de sua atividade no meio eletrônico. (SOUZA JUNIOR; MAZZAFERA, 2019, p.4)

Carvalho e Pesce (2021) chamam a atenção para a forma de como os cursos de Direito de um modo geral são calçados, qual seja, em uma prática estabelecida por ritos e tendo como principal competência a retórica, o que leva as IES a pautarem suas práticas pedagógicas centradas no paradigma do ensino tradicional. Tem-se o conhecimento de que a maioria dos professores dos cursos de Direito são bacharéis que se formaram sob a égide do ensino tradicional-positivista, logo, não têm em sua formação bases educacionais voltadas para a docência. Para Mercado (2016), o professor do Direito que pretende trabalhar com aulas inovadoras utilizando-se das TIC, deverá desenvolver novas competências e habilidades, sendo um sujeito aberto ao aprendizado e aprendendo com seus alunos.

4 OBJETIVOS

4.1 Objetivo geral

Avaliar o conhecimento e utilização das ferramentas das metodologias ativas na Formação do Bacharel em Direito

4.2 Objetivos específicos

- Avaliar o conhecimento dos docentes do curso de bacharel em direito sobre as metodologias ativas;
- Avaliar o uso das ferramentas das metodologias ativas no ensino do direito;
- Avaliar o porquê ou não do uso das metodologias ativas na formação do bacharel em direito.

5 METODOLOGIA

5.1 Sujeitos

Participaram da pesquisa 27 docentes dos cursos de bacharel em direito de instituições de ensino da cidade de Pouso Alegre.

5.2 Seleção dos participantes, critérios de inclusão

A seleção dos participantes aconteceu por meio da divulgação em redes sociais e grupos de whatsapp de docentes do curso de direito da cidade de Pouso Alegre. Os critérios de inclusão foram: professores docentes dos cursos de Direito de Instituições de ensino superior de Pouso Alegre.

5.3 Procedimentos

Junto à divulgação da pesquisa realizada em redes sociais e grupos de whatsapp, foi enviado um *link* de acesso a: informações sobre a pesquisa, termo de consentimento livre e esclarecido e questionário da pesquisa. Ao clicar no *link*, os interessados puderam ler o conteúdo do TCLE, e aqueles que de forma voluntária optaram por participar clicaram no botão “aceito participar de forma voluntária, declaro que li e conheço o conteúdo do TCLE, os riscos e os benefícios de minha participação e aqueles que optaram por não participar clicaram na opção “não tenho interesse em participar”. Os que clicaram na opção “tenho interesse em participar” abriram um questionário semiestruturado com perguntas alternativas e dissertativas sobre conhecimento e uso de metodologias ativas.

5.4 Comitê de ética (CEP)

O presente estudo atendeu as exigências da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), sendo seu projeto enviado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Valendo Sapucaí – UNIVAS, sob o protocolo nº 4.670.179.

6 RESULTADOS

Participaram da presente pesquisa 27 bacharéis em direito, docentes de cursos superiores em direito da cidade de Pouso Alegre, com tempo médio de formação de $23 \pm 8,89$ anos, 3,7% dos participantes possuem titulação máxima de especialista, 62,96% de mestre e 33,33% são doutores. Optou-se por realizar a pesquisa através de um questionário no formato digital (apêndice A) por meio da ferramenta *Google Forms*, devido às orientações das autoridades em saúde pública por conta da pandemia de Covid-19.

Inicialmente, foram realizadas quatro perguntas aos participantes, se eles já ouviram falar de metodologias ativas, se em sua formação foi utilizado algum tipo de metodologia ativa para a construção do conhecimento, se eles conhecem alguma das estratégias utilizadas e classificadas como metodologias ativas, se eles já fizeram algum curso ou tiveram algum treinamento sobre metodologias ativas. O Gráfico 1 apresenta as respostas de cada uma das perguntas respectivamente em A, B, C e D.

Na sequência foi perguntado aos participantes se eles usam em suas aulas estratégias de metodologias ativas e 81,48% responderam que sim. Quando questionados sobre qual estratégia utilizam, as respostas foram estudo de casos e debates; audiências simuladas; sala de aula invertida; aprendizado baseado em problemas ou *Problem Based Learning* (PBL); leitura e discussão de textos.

Em seguida, foi perguntado aos participantes qual a opinião sobre o uso das metodologias ativas para o ensino do direito. E de forma agrupada, as respostas foram: necessárias e fundamentais para o aprendizado e engajamento dos alunos; que é uma tendência contemporânea considerar a participação efetiva dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, entretanto, dois participantes responderam que gostam, mas que consideram que não substitui o tradicional, e que ainda tem pouca efetividade quando os alunos estão muito atarefados.

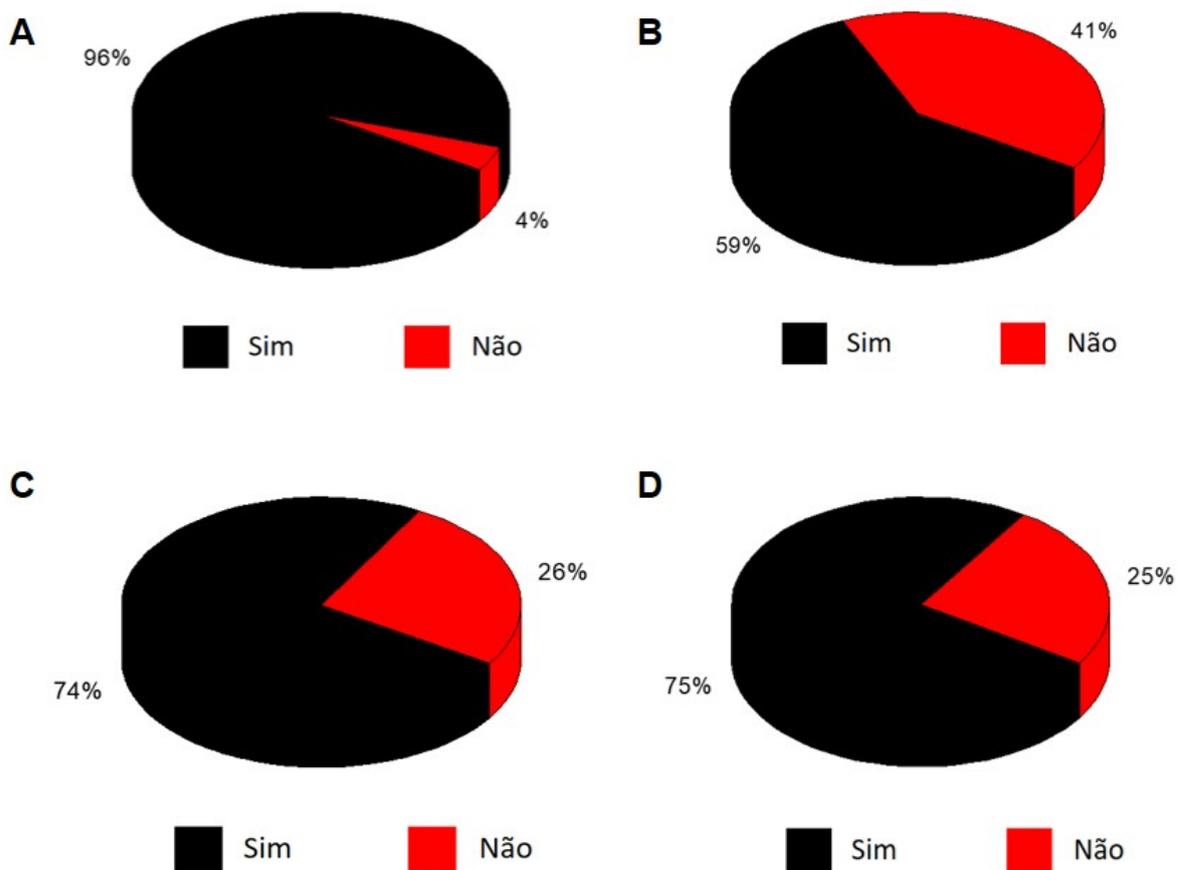


Gráfico 1 – Respostas as perguntas 1 (A), 2 (B),3 (C) e 4 (D). Respostas apresentadas em valores percentuais do total.

Os participantes foram questionados sobre se é de conhecimento deles a opinião dos alunos sobre o uso das metodologias ativas em sala de aula, 96% responderam que acreditam que os alunos gostam e se mostram interessados, entretanto, ressaltaram que estas funcionam nos anos iniciais, e nos finais, os alunos se mostram apáticos e que alguns veem a estratégia como enrotação da aula por parte do professor.

Com o objetivo de avaliar a opinião dos participantes sobre o uso das metodologias ativas, foi perguntado qual a vantagem e qual a desvantagem do uso das metodologias ativas e os professores responderam que as vantagens são: dar voz e papel ativo ao aluno; possibilitar que os alunos sejam os protagonistas no processo de aprendizagem; maior interesse pelas aulas; dinamismo e inovação; descoberta de habilidades e desenvolvimento de raciocínio prático; atrativa e multidisciplinar; colocar o aluno no centro do processo de aprendizado. As

desvantagens citadas foram: falta de adesão espontânea dos alunos; podem servir como dissimulação da transmissão do conhecimento; depender da adesão dos alunos; resistência dos alunos; depender do interesse dos alunos; vencer a vergonha dos alunos em participar, principalmente nos anos iniciais.

Por fim questionou-se aos participantes se eles acreditavam que o ensino tradicional ainda é a melhor ferramenta a ser utilizada para o processo de construção do conhecimento do aluno do curso de Direito e 51,85% responderam que sim, que o ensino tradicional ainda é a melhor forma de ensino.

7 DISCUSSÃO

O objetivo do presente estudo foi avaliar o conhecimento e utilização das ferramentas das metodologias ativas na Formação do Bacharel em Direito. Os resultados apresentados indicam que os participantes conhecem, já fizeram cursos e utilizam as ferramentas das metodologias ativas em suas aulas, entretanto, 51,85% dos participantes acreditam que o ensino tradicional, em que o conhecimento é transmitido e não construído através de aulas expositivas, é a melhor ferramenta a ser utilizada no processo ensino-aprendizagem para a formação do bacharel em direito.

Segundo Mossini (2010), existe a necessidade de ruptura com o modelo de ensino tradicional, essencialmente positivista e que se perpetua até os dias de hoje com evidentes traços do modelo coimbrão. Considerando os participantes do presente estudo, 41% deles não tiveram em sua formação qualquer contato com metodologias ativas (41%, gráfico 1 B) e dos 59% que responderam que sim, 33,3% consideram que o uso das metodologias ativas foi pouco explorado.

De acordo com Carvalho e Pesce (2021), a maior parte dos professores que hoje atuam na docência dos cursos de direito foram formados sob a égide do ensino tradicional baseado em aulas somente expositivas e que, de alguma forma, acabam replicando a forma como aprenderam em sua *práxis* pedagógica. Nesse mesmo estudo, os pesquisadores verificaram que apesar de sua formação, os professores estão buscando novas práticas pedagógicas e inserindo tecnologias digitais em suas aulas, reconhecendo possíveis contribuições que estas ferramentas podem trazer ao ensino. A análise dos dados informou que mesmo em um curso tradicional e formal como o Direito, há um movimento dos docentes no sentido de inserir tecnologias em suas práticas, já que os alunos estão inseridos em uma realidade que é caracterizada pela cultura digital.

Segundo Sousa e Rocha (2016), o aprendizado voltado exclusivamente à aplicação das leis vigentes cria juristas incapazes de refletir criticamente a respeito do ordenamento jurídico e do impacto das normas na sociedade ao qual está inserido, deixando de contribuir para a mudança da cultura jurídica do país, e assim superar os problemas históricos do Direito.

Em pesquisa realizada por Pimentel (2016), aduz a autora que as evidências descritas em seu trabalho reafirmam o desafio que o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação (TIC) traz para a docência, pois tal demanda não requer somente conhecimento tecnológico, mas também conhecimento pedagógico de como aplicar tais ferramentas no ensino. Continua relatando que:

O professor terá de rever a velha e frequente distorção perceptiva que é a satisfação subsequente a uma aula expositiva transmissora de conteúdos e informações que frequentemente cria no imaginário docente a sensação de que a aula foi ótima. No entanto, na maioria das vezes, a sensação de satisfação está centrada somente no papel docente, por vezes ignorando completamente a aprendizagem. Ou seja, está centrada no ensino como mera transmissão (PIMENTEL, 2016, p. 499).

Moran (2015) vai além, para o pesquisador, as Instituições de Ensino Superior (IES) que atuam na educação formal terão mais relevância quando forem aptas a apresentar modelos mais eficientes, atraentes e adaptados aos alunos de hoje, pois é nesse modelo predominantemente conteudista em que tudo é previamente visto e aplicado de forma uniforme a todos que os alunos de hoje ainda estão inseridos. Logo, sem uma base pedagógica voltada para as necessidades do aluno contemporâneo na sua formação, o professor de amanhã ainda será formado sem o conhecimento necessário para um processo de construção de conhecimento ideal para os alunos, replicando o modelo de ensino ao qual foi inserido.

Chama a atenção também no resultado o fato de que 7,4% dos entrevistados considerarem que as ferramentas de metodologias ativas são pouco efetivas para o ensino em comparação ao ensino tradicional, quando os alunos estão muito atarefados, trazendo para si o protagonismo do processo ensino-aprendizagem. Tal ideia confronta com a necessidade do professor em se reinventar na sala de aula e principalmente se abrir a novas possibilidades. Isso só será possível através do desenvolvimento de novas habilidades, entendendo dessa forma que o protagonista do processo de ensino será sempre o aluno. Tal premissa vai de encontro ao que diz Mercado (2016). Para o autor, o professor que quer trabalhar com aulas inovadoras e assim motivar seus alunos, precisa desenvolver novas habilidades e competências. Ele deve ser um coordenador da aprendizagem, estando aberto a também aprender com seus alunos. Sendo assim, deve construir uma proposta pedagógica que busque a autonomia do aluno, dinamizando a construção do seu

conhecimento em detrimento da reprodução de informações, incentivando o discente à novas descobertas através de seus próprios esforços.

Quando questionados sobre a opinião em relação às metodologias ativas, 62% consideram que de alguma forma o uso das metodologias ativas pode trazer benefícios ao processo de construção de conhecimento.

Considerando as respostas sobre a aceitação do uso das metodologias ativas por parte dos alunos, 96% responderam que os alunos gostam, sendo estes dados encontrados também por Tassigny e Maia (2018), que chegaram à conclusão de que pesa o fato de que a maioria dos estudantes de direito buscam a aprovação em concursos, sendo que assim eles reconhecem que apenas a metodologia com aula expositiva não é o suficiente para o alcance do objetivo. Assim, considera-se que o atual perfil do estudante de direito necessita urgentemente da inserção do uso de metodologias ativas em sala de aula. Segundo Silva Junior (2020), 94% dos estudantes reconhecem benefícios e ganhos para o aprendizado a partir do uso das metodologias ativas.

A pesquisa bibliográfica apontou que a formação do bacharel em direito e, conseqüentemente, o ensino jurídico no país passa por uma grande crise em sua qualidade, haja vista o baixo índice de aprovação no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil. Identificar as principais causas dessa crise passa a ser o grande desafio que os profissionais da área de educação do ensino do Direito precisam enfrentar e, assim, encontrar o melhor caminho para a sua resolução. Moran (2015) afirma que o Brasil tem inúmeras deficiências históricas e estruturais, porém, os desafios são muito maiores porque insistimos em atualizar-nos sob o paradigma de modelos previsíveis e mecanizados. Visto isso, percebe-se que a pesquisa bibliográfica demonstrou que uma das principais causas dessa crise é justamente a forma como se ensina, utilizando-se ainda da vertente do ensino tradicional, embora dados concretos demonstrem os benefícios da utilização de metodologias ativas no processo de construção do conhecimento. Ainda nesse sentido, vimos também que o modelo de ensino do Direito adota o mesmo padrão desde a implementação dos primeiros cursos de direito até os dias de hoje.

Os dados da pesquisa e a bibliografia demonstraram que a maior resistência sobre a aplicação das metodologias ativas parte principalmente dos professores, já que aprenderam o direito através do paradigma do ensino tradicional e acabam por replicar a forma como aprenderam. Contudo, Lobo e Maia (2015) alertam que com a

facilidade do acesso à informação, os docentes devem buscar meios de reter a atenção do aluno, que facilmente se dispersa. Sendo assim, as aulas devem ser mais dinâmicas e participativas, evitando os métodos passivos de ensino e trazendo o aluno para o protagonismo da aula.

Sendo assim, diante da complexidade da educação principalmente nos dias de hoje, é preciso se repensar novas práticas e metodologias de ensino, tendo em vista que o ensino superior buscar formar cidadãos com maior capacidade de reflexão e críticos. É preciso desconstruir a imagem do aluno receptivo de conteúdo, fazendo-se necessária uma maior integração entre docente e discente, aliando a prática a teoria e fazendo com que esse aluno construa o seu conhecimento.

8 CONCLUSÃO

Conclui-se, com o presente estudo, que os professores dos cursos de bacharel em Direito, da cidade de Pouso Alegre, conhecem, usam e consideram importante a inserção das ferramentas das metodologias ativas nas aulas, entretanto, enaltecem que, a princípio, a aceitação acontece principalmente nos anos iniciais, estando os alunos dos anos finais resistentes a tais práticas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, I. R. G.; MINHO, M. R. da S.; DINIZ, M. V. C. **Gamificação: Diálogos com a educação**. Disponível em: <http://200.9.65.226/bitstream/fieb/667/1/gamificacao%20di%c3%a1logos%20cap.pdf> Acessado em: 20 de agosto de 2021, 2018.
- APOSTOLOVA, B. S. **Repositório Institucional da UnB**. Acesso em 9 de setembro de 2020, disponível em A criação dos cursos jurídicos no Brasil: tradição e inovação: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16231>
- BERNARDES, M. B.; ROVER, A. J. **Uso das novas tecnologias de informação e comunicação como ferramentas de modernização do ensino jurídico**. v. 25, 2018.
- BIAGGI, E.; REIS, M. C. F. **Novas tendências no direito e o ensino jurídico: relato de experiências no uso de metodologias ativas para o desenvolvimento da competência linguística e estímulo ao protagonismo discente**. Revista de Pesquisa e Educação Jurídica, v. 3, n. 1, p. 93-108, 2017.
- BRASIL. **CASA CIVIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Lei de 11 de agosto de 1827.
- CRUZ, J. A. S.; ARXER, E. A.; BIZELLI, J. L. **Ensino híbrido e as TIC no ensino superior**. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 2016. p. 01-11.
- CRUZ, M, F, R. **A formação do bacharel em Direito: as metodologias ativas de aprendizagem como ferramenta de construção da cidadania**. Revista do Instituto de Direito Constitucional e Cidadania, v. 5, n. 2, p. e003-e003, 2020.
- DE ANDRADE, P. V; DOS SANTOS, N. **Graduação em Direito na modalidade de Educação a Distância: Desafios, Dilemas e Possibilidades**. In: Anais do III Seminário de Educação a Distância da Região Centro-Oeste. SBC, 2020.
- DE CARVALHO, E. S. T; DE PESCE, M. K. **Tecnologias digitais em aulas presenciais e virtuais no curso de direito**. Humanidades & Inovação, v. 8, n. 48, p. 106-119, 2021.
- DE MELO, C. E. S. **Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem no Curso de Direito: Breves Relatos da Experiência na Faculdade Ages**. Revista de Graduação USP, v. 3, n. 2, p. 107-112, 2018.

DE OLIVEIRA, N. C.; BARBOSA, A. **Docência no ensino superior: o uso de novas tecnologias na construção da autonomia do discente.** Rev Saberes [Internet], v. 3, p. 3-13, 2015.

DE SOUSA, M. R. Q. **História e crise do ensino jurídico no Brasil: da construção do modelo tradicional à atual necessidade de reformulação pedagógica.**

Disponível em:

<http://eventos.ifg.edu.br/7semanadehistoria/wp-content/uploads/sites/31/2018/02/Monalisa-Rocha-Quintas-de-Sousa.pdf>. Acessado em: 25 de setembro de 2021

DE SOUZA JUNIOR, J. M; MAZZAFERA, B. L. **Concepções de alunos de direito sobre tecnologias digitais de informação e comunicação para atividades jurídicas.** Research, Society and Development, v. 8, n. 11, p. e258111466-e258111466, 2019.

DE SOUZA, C. F. D. *et al.* **O impacto da mudança do processo de ensino-aprendizagem tradicional para a metodologia ativa: um relato de experiência.** Revista Uniabeu, v. 9, n. 23, p. 96-110, 2017.

DOS SANTOS C., Jonas; DO ESPÍRITO SANTO, E. **Metodologias ativas no ensino superior: o hibridismo da sala de aula invertida.** Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v. 18, n. 1, p. 19-19, 2019.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo em perspectiva, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

GOMES, C. T. M; TASSIGNY, M. M. **A crise do ensino jurídico no Brasil sob a perspectiva do uso do direito alternativo.** Prisma Jurídico, v. 17, n. 1, p. 159-179, 2018.

LACERDA, F. C. B.; SANTOS, L. M. dos. **Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 23, p. 611-627, 2018.

LOBO, A. S. M; MAIA, L. C. G. **O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior.** Caderno de Geografia, v. 25, n. 44, p. 16-26, 2015.

LOCATELI, J. H. P. *et al.* **A gamificação aplicada a uma aula de direito do trabalho.** Disponível em: <http://sites.fadismaweb.com.br/entrementes/anais/wp-content/uploads/2021/02/a-gamificacao-aplicada-a-uma-aula-de-direito-do-trabalho.docx.pdf> Acessado em: 10 de outubro de 2021, 2020

LOPES, R. M. *et al.* **Características gerais da aprendizagem baseada em problemas.** p. 45-72, 2019.

MALOSSO, T. F. C.; DOS SANTOS, G. L. V. **Clínicas de direito: Dinamizando o ensino aprendizagem nos cursos de direito.** Revista de Pesquisa e Educação Jurídica, v. 6, n. 2, p. 20-35, 2020.

MASETTO, M. T. **Metodologias ativas no ensino superior: Para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais?.** Revista e-Curriculum, v. 16, n. 3, p. 650-667, 2018.

MERCADO, L. P. L. **Metodologias de ensino com tecnologias da informação e comunicação no ensino jurídico.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 21, p. 263-299, 2016.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** 2013. 2017.

MOSSINI, D. E. de S. **Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade.** 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9534/1/Daniela%20Emmerich%20de%20Souza%20Mossini.pdf>. Acessado em: 09 de setembro de 2021

NEVES, R. de A.; DAMIANI, M. F. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem.** UN/revista, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2006.

PAIVA, M. R. F. *et al.* **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa.** SANARE-Revista de Políticas Públicas, v. 15, n. 2, 2016.

FERREIRA, M. L. de F. P. **Oficinas clinica jurídica do juizado especial e do escritório modelo na experiência d FACAMP: O emprego da metodologia ativa.** UNICAMP, Campinas, 2018

PIMENTEL, N. **As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino superior: a utopia da inovação pedagógica e da modernização.** Revista de Educação Pública, v. 25, n. 59/2, p. 476-501, 2016.

RODRIGUES, W. H.; GOLINHAKI, J. **Educação Jurídica Ativa. Caminhos para a Docência na Era Digital.** Ed. Habitus, Florianópolis, 2020

SALES, G. L. *et al.* **Gamificação e ensinagem híbrida na sala de aula de física: metodologias ativas aplicadas aos espaços de aprendizagem e na prática docente.** Conexões-Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 2, p. 45-52, 2017.

SANTOS, S. C. dos.; PENA, N. **Docência Universitária: O desafio de Reinventar a Sala de Aula.** Ed. Pontes, Campinas, 2019.

SATO, C. Y.; JÚNIOR, D. L. I. A. **Utilização de metodologias ativas no ensino jurídico: uma revisão de literatura.** (RE) PENSANDO DIREITO, v. 9, n. 18, p. 112-122, 2019.

SCHNEIDERS, L. A. **O método da sala de aula invertida (flipped classroom).** Lajeado: ed. da UNIVATES, 2018.

SCHUMAK, F. M. **O jogo como método ativo de aprendizagem do direito processual civil.** Revista de Direito da FAE, v. 1, n. 1, p. 124-144, 2019.

SCHUMAK, F.; HOMCI, A. **Los desafios e as vantagens da aprendizagem jurídica ativa.** International Journal on Active Learning, v. 2, n. 2, p. 43-53, 2017.

TASSIGNY, M. M; MAIA, I. C. A. **Perfil do estudante de Direito, utilização de metodologias ativas e reestruturação pedagógica dos currículos acadêmicos.** Revista Quaestio Iuris, v. 11, n. 2, p. 817-838, 2018.

DA SILVA, A; SERRA, M. C. de M. **Juristas ou técnicos legalistas? Reflexões sobre o ensino jurídico no Brasil.** Revista Quaestio Iuris, v. 10, n. 4, p. 2616-2636, 2017.

SOUSA, Mônica Teresa Costa; ROCHA, Felipe José Nunes. **Do bacharelismo tradicional ao bacharelismo do século XXI: a deselitização da graduação em direito e o agravamento da crise do ensino jurídico no Brasil/from the traditional “bacharelismo” to the twenty-first century “bacharelismo”:** THE LOSS. (p. 79). Revista Jurídica Eletrônica da UFPI, v. 3, n. 01, 2016.

ZOUEIN, H. G. F. **A Metodologia Ativa como Facilitadora da Aprendizagem.** RACE-Revista de Administração do Cesmac, v. 10, p. 3-10, 2021.

APÊNDICE

PERGUNTAS:

1. Em que Ano você formou?
2. Qual sua maior titulação?
 - a) Graduação
 - b) Pós-graduação (lato-senso)
 - c) Mestre
 - d) Doutor
3. Você já ouviu falar em metodologias ativas?
 - a) Sim
 - b) Não
4. Em sua formação, você pode afirmar que foram utilizadas ferramentas de metodologias ativa na construção do seu conhecimento?
 - a) Sim, porém pouco utilizada
 - b) Sim, utilizada de forma razoável
 - c) Sim, bastante utilizada
 - d) Não, minha formação foi dentro do ensino tradicional
5. Você sabe falar sobre alguma das estratégias utilizadas como metodologias ativas? Se sim, descreva:
6. Você já fez algum curso ou teve algum treinamento sobre metodologias ativas?
 - a) Sim
 - b) Não
7. Você utiliza alguma ferramenta das metodologias ativas em suas aulas?
 - a) Sim
 - b) Não
8. Se a resposta anterior for "sim", qual a ferramenta que mais utiliza?
9. Qual sua opinião sobre as metodologias ativas?
10. Você sabe se os alunos gostam de aulas cujas estratégias de ensino abordam as metodologias ativas? Como você percebe isso?
11. Na sua opinião, qual a vantagem das metodologias ativas para o ensino e qual a desvantagem?
12. Você acha que o ensino tradicional ainda é a melhor ferramenta a ser utilizada para o processo de construção do conhecimento do aluno do curso de Direito?
 - a) Sim
 - b) Não

ANEXO

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá. Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada: “CONHECIMENTO E USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO”, que tem como objetivo geral Avaliar o conhecimento e utilização das ferramentas das metodologias ativas na Formação do Bacharel em Direito. A pesquisa está sendo desenvolvida por Ronaldo Júlio Baganha e Luiz Ricardo Magalhães dos Santos. Sua participação na pesquisa se resume em responder as perguntas do questionário que segue este termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). O questionário contempla questões sobre seu conhecimento sobre as metodologias ativas, e tem duração média de resposta de 15 minutos. A presente pesquisa envolve os seguintes riscos associados a participação: cansaço ao responder as questões, possível constrangimento ao responder uma ou outra questão, entretanto lhe é assegurado o direito de não responder as questões que lhe causarem desconfortos e ainda, é garantido a você o direito de não responder as questões que lhe causam desconforto. Os benefícios da pesquisa são: conhecimento sobre sua formação continuada e conhecimento sobre a temática em questão, o que permitirá aos pesquisadores responsáveis planejar e oferecer aos interessados em momento posterior e oportuno, palestras sobre o tema pesquisado. Sua participação na pesquisa não terá nenhum tipo de custo, e lhe é assegurado o direito de a qualquer momento desistir de participar sem prejuízo algum a você. A presente pesquisa observa as regulamentações do Conselho Nacional de Saúde, resolução 466/12, para pesquisas envolvendo seres humanos, sendo seu projeto enviado para apreciação e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS. Para confirmar sua intenção e consentimento na participação da pesquisa, que você conhece os procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, que foi informado sobre os procedimentos e que ainda em caso de dúvidas você pode entrar em contato com os pesquisadores e com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS, você deverá clicar na opção “aceito participar de forma voluntária, declaro que li e conheço o conteúdo do TCLE, os riscos e os benefícios de minha participação” (que será validado como sua assinatura no termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE) e responder as perguntas do questionário. Caso opte por não participar clique na opção: não tenho interesse em participar, e aí basta você fechar o questionário. Os autores do projeto garantem que suas respostas serão tratadas de forma confidencial e anônima, e que em momento algum sua identidade será revelada. O resultado da pesquisa (que inclui as suas respostas e as respostas dos demais participantes) será utilizado para confecção do resultado da pesquisa. Para maiores esclarecimentos e dúvidas favor entrar em contato com os pesquisadores Ronaldo Júlio Baganha (35) 9 8828 8605; Luiz Ricardo Magalhães dos Santos (35) 9 8820 – 0923; Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), localizada a Av. Tuany Toledo, 470, Fátima I, Pouso Alegre-MG, (35) 3449-9271, o qual aprovou a realização da presente pesquisa. O CEP da UNIVÁS funciona no período das 08:00 às 12:00 horas e das 14:00 às 17:00 horas, de segunda a sexta-feira.

Pouso Alegre, __, __, ____