

IDEAU

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE EM DIREITO

PEDAGOGICAL TRAINING OF LAW TEACHERS

FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO DE DERECHO

Danubia Desordi

Mestra em Direito, Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: danubiadesordi@ideau.com.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2190-9232>

Lilian Hanel Lang

Mestra em História, Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: lilianlang@ideau.com.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0998-1004>

Lauren Hanel Lang Tabolka

Mestra em Ciências Humanas, Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), Erechim, Grande do Sul, Brasil. E-mail: direito.gv@ideau.com.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4668-9619>

RESUMO

O presente trabalho parte da hipótese de que a formação pedagógica dos docentes de Direito, ou a sua falta, repercute na qualidade da educação jurídica ofertada pelas Instituições de Ensino Superior brasileiras. O estudo proposto refere-se à pesquisa básica, que tem como base operacional o método hipotético-dedutivo. Como instrumento para a realização do processo investigatório, utiliza-se a técnica documental e a bibliográfica, com suporte em instrumentos normativos nacionais, e fontes como livros, publicações e periódicos. Os resultados da investigação estão dispostos em três capítulos. O primeiro analisa a implantação dos cursos jurídicos no Brasil e as normas que o regulamentam. No segundo, discorre-se sobre o ensino jurídico e as questões metodológicas. Por fim, o último capítulo traça um panorama entre o perfil do docente de Direito e o professor ideal do ensino superior. Com o desenvolvimento do trabalho pode-se confirmar a hipótese de pesquisa, e concluir que a formação docente se mostra como um caminho seguro para dar novos rumos à educação jurídica.

Palavras-chave: Docência Superior. Docente de Direito. Ensino Jurídico. Formação Pedagógica

Submitted on: 12.21.2023 | Accepted on: 11.06.2024 | Published on: 11.18.2024

ABSTRACT

The present study is based on the hypothesis that the pedagogical training of Law teachers, or its lack thereof, has an impact on the quality of legal education provided by Brazilian Higher Education Institutions. The proposed study refers to basic research, which is operationally based on the hypothetical-deductive method. The documentary and bibliographic techniques are used as instruments for the investigative process, with support from national normative instruments, books, publications, and journals as sources. The research results are presented in three chapters. The first chapter analyzes the implementation of legal courses in Brazil and the regulations governing them. The second chapter discusses legal education and methodological issues. Finally, the last chapter outlines a comparison between the profile of Law teachers and the ideal professor in higher education. Through the development of this study, it was possible to confirm the research hypothesis and conclude that teacher training is a reliable path to redirect legal education.

Keywords: Higher Education Teaching. Law Teacher. Legal Education. Pedagogical Training.

RESUMEN

El presente trabajo se basa en la hipótesis de que la formación pedagógica de los profesores de Derecho, o la falta de ella, tiene impacto en la calidad de la educación jurídica ofrecida por las instituciones de educación superior brasileñas. El estudio propuesto hace referencia a la investigación básica, la cual tiene como base operativa el método hipotético-deductivo. Como instrumento para la realización del proceso investigativo se utilizan técnicas documentales y bibliográficas, apoyadas en instrumentos normativos nacionales, y fuentes como libros, publicaciones y periódicos. Los resultados de la investigación se organizan en tres capítulos. El primero analiza la implementación de las carreras jurídicas en Brasil y las normas que las regulan. En el segundo, se discuten cuestiones metodológicas y de educación jurídica. Finalmente, el último capítulo ofrece un panorama entre el perfil del profesor de Derecho y el profesor ideal de educación superior. Con el desarrollo del trabajo es posible confirmar la hipótesis de investigación, y concluir que la formación docente es una vía segura para dar nuevos rumbos a la educación jurídica.

Palabras clave: Educación Superior. Profesor de Derecho. Educación Jurídica. Formación Pedagógica

1 INTRODUÇÃO

Desde o surgimento dos primeiros cursos jurídicos no país, a questão da formação do corpo docente foi deixada em segundo plano. Tradicionalmente, os

professores de Direito não tinham na docência sua principal ocupação. Quer seja em virtude da má remuneração, quer seja pelo status profissional, a cumulação da docência com outra atividade, mostrou-se como um entrave para a formação pedagógica dos professores.

Diante desse contexto, emerge a problemática central deste estudo, que consiste em perquirir se a formação pedagógica dos docentes de Direito, ou a sua falta, repercute na qualidade da educação jurídica ofertada pelas Instituições de Ensino Superior brasileiras.

O estudo proposto refere-se à pesquisa básica, que tem como base operacional o método hipotético-dedutivo, o método de procedimento é o monográfico. Como instrumento para a realização do processo investigatório, utiliza-se a técnica documental e a bibliográfica, com suporte em instrumentos normativos nacionais e fontes, como livros, publicações e periódicos científicos.

Os resultados estão expostos no desenvolvimento do trabalho, que se encontra dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, faz-se um breve apanhado histórico para compreender o processo de implantação dos cursos jurídicos no país, acompanhada da análise das normativas que os regeram e regem até os dias atuais.

No segundo capítulo, se debruça sobre as questões metodológicas que dizem respeito ao ensino jurídico, com ênfase nas diferentes metodologias empregadas na educação jurídica. Por fim, o último capítulo aprofunda a problemática central da pesquisa, traçando o perfil do docente de Direito, e confrontando-o com o modelo ideal de docente do ensino superior.

2 A METODOLOGIA DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Os cursos jurídicos no Brasil surgiram durante o período imperial. O primeiro projeto de implantação do curso de Direito foi apresentado durante a Assembleia Constituinte de 1823. No entanto, somente em 11 de agosto de 1827 foi criado o curso de Ciências Jurídicas e Sociais, em Olinda, seguido pelo curso de Direito em Recife (Fornari, 2007). O objetivo primordial desses cursos era formar uma elite jurídica e administrativa local (Bastos, 1998).

Inicialmente, os cursos jurídicos tinham duração de cinco anos e eram compostos por nove cadeiras, conforme dispunha o artigo 1º da Lei de 11 de agosto de 1827 (Brasil, 1827). Na definição final dos primeiros cursos jurídicos, o currículo aprovado expressou a composição política entre as elites imperiais: a Igreja, com a inclusão do Direito público eclesiástico, e a elite civil parlamentar. (Bento; Sanches, 2009)

No período imperial, duas importantes reformas ocorreram nos cursos jurídicos. Em 1854, através do Decreto 1.386 de 28 de abril, foram incluídas as disciplinas de Direito Administrativo, Direito Romano, Direito Marítimo e Hermenêutica Jurídica. Além disso, o curso de Olinda foi transferido para Recife. Ambos os cursos que, até então eram denominados de Academia de Direito, passaram a se chamar Faculdades de Direito (Bento; Sanches, 2009).

Em 1879, houve a reforma do “ensino livre”, que permitiu a criação de novas faculdades, além dos oficiais, desde que obedecessem às mesmas regras. A reforma em comento também se caracterizou por permitir a liberdade de frequência dos alunos e pela inexistência de exames parciais nas Faculdades de Direito. A implantação do sistema de ensino livre sofreu várias críticas e o sistema foi alterado em 1885, retomando a obrigatoriedade de frequência nas aulas (Bento; Sanches, 2009).

A atividade docente, durante o período do Império, caracterizou-se pela má remuneração, o que fazia com que a maioria dos professores abandonassem a atividade magistral para dedicar-se a funções mais economicamente rentáveis, como a política, a magistratura e a advocacia. Esse desinteresse provocou a escassez de obras jurídicas produzidas nesse período da história nacional. As aulas eram feitas comumente na forma de conferências ou leitura de compêndios (Bento; Sanches, 2009).

O corpo discente, por seu turno, em sua maioria, demonstrava falta de interesse pelos estudos jurídicos, consubstanciada na frequente ausência às aulas e ao não estudo para os exames periódicos, contando com a benevolência dos professores para a aprovação nas disciplinas. Uma praxe da época era não reprovar ninguém no último ano da academia (Bento; Sanches, 2009).

A atenção dos acadêmicos de Direito estava voltada para os grêmios políticos, para a participação em jornais literários e nos clubes filosóficos, na maçonaria, nas grandes campanhas políticas da guerra do Paraguai, ou posteriormente da Abolição ou da República (Venâncio Filho, 1979). Assim, o perfil dos primeiros bacharéis em Direito era traçado pelas atividades desenvolvidas extraclasse, não exercendo grande relevância em sua formação os conteúdos desenvolvidos em salas de aulas.

Após a Proclamação da República, o ensino jurídico sofreu algumas mudanças. Em virtude da influência de Benjamin Constant e da orientação positivista, a cadeira de Direito Eclesiástico foi extinta pelo Decreto nº 1030 A, de 14 de novembro de 1890, sob o fundamento de que, com a separação da Igreja e do Estado, não havia mais razão para a permanência dessa cadeira na grade curricular dos cursos jurídicos. Em seguida, os cursos foram divididos em Ciências Jurídicas, Ciências Sociais e Notariado.

[...] a Reforma Benjamin Constant subdividia a estrutura organizacional da Faculdade de Direito em Curso de Ciências Jurídicas de quatro anos, Curso de Ciências Sociais de três anos e Curso de Notariado de dois anos, com currículos diferenciados e formações específicas. O Curso de Ciências Jurídicas habilitava o bacharel para o exercício da advocacia, da magistratura e dos ofícios da justiça; o de Ciências Sociais, para os cargos do corpo diplomático e consular, e da administração do governo; o Curso de Notariado habilitava somente para ofícios da justiça. Permitia-se a habilitação em mais de um curso e a obtenção do grau de doutor em Ciências Jurídicas e Sociais após a habilitação nos dois e a defesa de uma tese perante banca específica (Bento; Sanches, 2009, p. 6194-6195).

Houve, concomitantemente, a implantação de duas novas disciplinas: Filosofia e História do Direito; Legislação Comparada sobre o Direito Privado. A reforma Benjamin Constant retomou, sob novas bases, a criação dos cursos livres e das faculdades livres, representando a quebra do duopólio de São Paulo e Recife, em virtude da implantação de cursos jurídicos em diversos estados do país. (Venâncio Filho, 1979) O processo de descentralização fez surgir, em 1891, duas Faculdades de Direito no Rio de Janeiro e uma na Bahia. Em 1892, foi criado o curso jurídico em Minas Gerais, seguido do Rio Grande do Sul (1900), Pará (1902), Ceará (1903), Amazonas (1908) e Paraná (1912) (Bento;

Sanches, 2009).

Embora a disseminação de cursos pelas diferentes frações territoriais nacionais, não houve, durante o período republicano, grandes mudanças em relação ao ensino jurídico. Assim como no modelo imperial, à docência seguiu não sendo a atividade principal dos professores, que limitavam suas aulas à leitura de compêndios. Da mesma forma, os alunos seguiam com o mesmo objetivo: conquistar o diploma, sem que para isso precisassem se dedicar ao estudo e manter frequência nas aulas (Bento; Sanches, 2009).

A proliferação de cursos jurídicos pelo país fez com que os bacharéis, que até então eram oriundos das elites dirigentes, passem a provir da classe média em ascensão, fazendo com que esses profissionais ocupem outros postos, além da burocracia estatal, integrando o quadro de empresas privadas ou atuando como profissionais liberais (Bento; Sanches, 2009).

Em 1930, houve um salto quantitativo dos cursos de Direito pelo Brasil. Nesse período ocorreu também mudanças no ensino jurídico, em virtude da reforma Francisco Campos, que estabeleceu a necessidade de a Faculdade de Direito assumir caráter profissionalizante. Isso se deu através do desdobramento do curso em dois: bacharelado e doutorado. O primeiro era destinado à finalidade puramente profissional, visando a formação de práticos do Direito, enquanto o segundo destinava-se à formação de futuros professores de Direito ou de alta cultura. O curso de doutorado nunca desempenhou as finalidades para as quais foi criado (Venâncio Filho, 1979).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024 de 20 de dezembro) criou o Conselho Federal de Educação, com atribuições, dentro outras, de estabelecer o currículo mínimo dos cursos jurídicos, atribuição essa efetivada em 1962, onde se observou a manutenção da sistemática adotada há mais de cem anos. Somente em 1972, por iniciativa do professor Newton Sucupira, é que um grupo de professores de Direito, adeptos de ideias inovadoras, pode estabelecer um currículo mais flexível e de acordo com a realidade da época (Venâncio Filho, 1979).

A Resolução nº 3 de 25 de fevereiro de 1972, do Conselho Federal de Educação, estabeleceu, então, um novo currículo mínimo para o curso de

Direito, onde destacaram-se positivamente a inclusão da Prática Forense, através do estágio supervisionado, a possibilidade de definição e oferecimento, pelas instituições, de disciplinas extras e a presença da interdisciplinaridade na parte introdutória do curso (Oliveira, 2010).

Não obstante as alterações afirmativas no currículo, os resultados esperados não aconteceram e os cursos jurídicos mantiveram-se alheios à realidade social. Uma nova readequação foi trazida pela Portaria nº 1.886 de 30 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação e Cultura, onde merecem destaque a interligação entre ensino, pesquisa e extensão; a exigência de cervo bibliográfico de, no mínimo, dez mil volumes de obras jurídicos; a obrigatoriedade de estágio supervisionado; e, a necessidade de apresentação de monografia como trabalho de conclusão de curso (Oliveira, 2010).

Após a edição da Portaria nº 1.886/1994, algumas modificações podem ser observadas nas instituições que ofertavam cursos jurídicos, notadamente em relação ao seu espaço físico, à preocupação didático-pedagógica, à qualificação dos docentes, consubstanciada na exigência de formação em mestrado e doutorado. Apesar disso, o principal entrave continua sendo a sala de aula (Oliveira, 2010).

As reformas no ensino jurídico estudadas até aqui priorizaram a instituição de um currículo mínimo para os cursos de Direito, orientação que, em tese, não foi seguida pela alteração subsequente, introduzida pela Resolução CNE/CES nº 9/2004, visto que a referida reforma trata de conteúdos e atividades essenciais, dentro de grandes áreas, sem que haja um detalhamento daqueles (Linhares, 2009).

Apesar de a intenção da reforma de 2004 ser permitir a flexibilidade dos currículos pelas Instituições de Ensino Superior, através da observância de diretrizes gerais, na prática isso não ocorreu, pois os conteúdos previstos no artigo 5º, da Resolução CNE/CES nº 9/2004, de observância imperativa, deixam pouca margem de discricionariedade para a formulação dos currículos dos cursos de Direito (Linhares, 2009).

Destaca-se a preocupação com a qualidade da formação dos bacharéis em Direito, trazida pelas alterações de 1994 e reiteradas em 2004, no sentido

de aproximar o egresso da realidade social. Assim, a Resolução nº 9/2004 estabeleceu três eixos de formação (fundamental, profissional e prático), sendo que os conteúdos previstos para cada eixo “[...] devem ser estudados de modo sistemático e contextualizado com as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do país, bem como com suas relações internacionais”. (Bissoli Filho, 2012, p. 32). No mais, a reforma de 2004 manteve o estágio supervisionado e o trabalho de conclusão de curso, com o diferencial de que a Instituição de Ensino Superior pode optar por outro formato, não ficando restrita à monografia.

A Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, fixou novos parâmetros regulatórios para os cursos de Direito, fruto de um processo gradual que visou repensar o ensino universitário de forma geral. Há uma preocupação com o pluralismo, a autonomia e a inovação, aprofundando as mudanças já trazidas no texto da revogada Resolução nº 9/2004.

As novas Diretrizes mantiveram os conteúdos de observância obrigatória, contudo inovaram no sentido de prever expressamente a interdisciplinaridade e articulação de saberes. Outra preocupação observada é com a aplicação do Direito no caso concreto, através da articulação do conhecimento teórico com a resolução de problemas. “Há uma inclinação para capacitar o graduado em Direito para lidar com questões não apenas normativas, mas também processuais e negociais, com especial ênfase para os meios consensuais de resolução de conflitos” (Faria; Lima, 2019).

A prática deve permear toda a formação acadêmica, não podendo ficar restrita ao final do curso, como tradicionalmente ocorria nos cursos de Direito. Não se pode separar o conteúdo da prática. Além disso, a reforma prevê um ensino mais participativo, fazendo menção ao uso de técnicas de metodologia ativa pelas Instituições de Ensino Superior.

Em 2021, a Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril, alterou o art. 5º da CNE/CES nº 5/2018, acrescentando, além das diretrizes mencionadas, estudos referentes ao letramento digital, práticas remotas mediadas pela tecnologia da informação e comunicação à formação prático-profissional do acadêmico de Direito (Brasil, 2021).

As novas diretrizes para o ensino jurídico levaram em conta um aspecto até então deixado de lado pelas reformas antecessoras, qual seja, a formação docente. A expressa menção à interdisciplinaridade, às metodologias ativas e a necessidade de aliar o conhecimento teórico à prática em toda a formação dos bacharéis em Direito exige do professor uma intensa preparação pedagógica, fazendo com que o perfil tradicional do docente de Direito passe por uma repaginação.

Os cursos jurídicos passaram por diversas alterações curriculares desde a sua implementação no Brasil. Contudo, conforme defende Melo Filho (*apud* Rodrigues, 1993), a simples alteração curricular não é capaz de solucionar os problemas enfrentados pelo ensino jurídico, se não vier acompanhada de uma mudança didático-pedagógica. Há que se repensar e implementar novas técnicas pedagógicas capazes de formar bacharéis preparados para o desempenho do seu papel social. Nesse ínterim é que se mostra fundamental a utilização das metodologias ativas nos cursos jurídicos.

Tradicionalmente, os meios metodológicos e pedagógicos empregados no ensino jurídico constituem-se na aula-conferência e no uso de compêndios jurídicos, sendo a primeira a mais utilizada na relação professor-aluno. Este modelo metodológico é o menos conflituoso, pois os papéis do professor e do aluno estão claramente definidos, diferentemente da aula dialogada e do seminário, onde os papéis se confundem ou se invertem.

A aula dialogada e o seminário, por sua vez, seriam alternativos para a superação do monólogo característico da aula-conferência. Contudo, essa posição encontra críticas na doutrina. Lyra Filho (1981), por exemplo, entende que a discussão acerca da dicotomia entre aula-conferência e aula-seminário trata-se de mera perfumaria, visto que não enfrenta a real problemática da crise no ensino jurídico. A prelação não constitui um mal em si, devendo ser mantida, com função ordenadora, juntamente com a pesquisa, o diálogo e o laboratório jurídico.

Rodrigues (1993) alerta para a substituição da aula expositiva por outras formas didáticos-pedagógicas mais participativas. Para ele, a aula dialogada, o seminário ou outro método participativo pode ser tão autoritário quanto a

preleção, já que continua cabendo ao professor a coordenação do processo e o controle dos conteúdos.

Não se comunga desse posicionamento, uma vez que a permanência da aula estritamente expositiva, mesmo que com alguma participação ativa do corpo discente, não é capaz de desenvolver satisfatoriamente o raciocínio crítico do bacharel em Direito. O docente deve deixar o papel de portador da verdade exclusiva e passar a desempenhar a função de orientador, para que o aluno amplie a sua visão de mundo e desenvolva um pensamento condizente com a função social que se exige do profissional do Direito. Para tanto, as técnicas de metodologias ativas, que serão estudadas mais detalhadamente adiante, mostram-se como grandes aliadas do ensino jurídico. Não se pode seguir, na graduação e na pós-graduação, com o mesmo método de ensino da educação básica, onde o professor é o centro do processo ensino-aprendizagem.

Outra metodologia tradicionalmente utilizada nos cursos de Direito é a técnica do código comentado. Este método é ainda mais insatisfatório que a aula-conferência, pois através dele o professor limita-se a ler os códigos e explicar o significado de seus textos. O discente aprende a lei vigente, mas não os pressupostos de sua existência; estuda apenas uma forma de leitura da legislação, não tendo contato com as demais formas de interpretá-la; não aprende a raciocinar, a interpretar a lei, pois recebe um paradigma dogmático pronto; o conhecimento adquirido pelo aluno corre o risco de se tornar obsoleto, diante da possibilidade de revogação ou alteração de uma lei, já que não possui instrumentos teóricos para analisar e interpretar a nova legislação (Rodrigues, 1993).

O método do código comentado faz com que o aluno fique tão ou mais alheio do processo de ensino-aprendizagem quanto na aula meramente expositiva. Ambas as técnicas dificultam o desenvolvimento do raciocínio crítico e jurídico, mostrando-se ineficazes para a formação do bacharel em Direito.

Tanto a aula-conferência, como o método do código comentado, revela um apego ao modelo jesuítico de ensino, regido pelo manual *Ratio Studiorum*, datado de 1599, que apresentava os três passos básicos de uma aula: exposição do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas dos alunos e exercícios

para fixação, competindo ao aluno a memorização para avaliação em prova (Anastasiou; Alves, 2015).

Nessa sistemática, observa-se que o aluno seria um mero receptor da informação transmitida pelo professor. Não se vislumbra, geralmente, a apropriação do conhecimento pelo aluno, já que ele se encontra em posição de passividade. Assim, o conhecimento jurídico, e o próprio Direito, seriam algo externo ao aluno, ignorando-se o fato de esse estar “[...] inserido em um contexto social e que possui experiências cotidianas que podem auxiliar na compreensão das normas, na sua crítica e na readequação à realidade em que vive” (Francischetto, 2012, p. 88).

Essa prática pedagógica foi denominada por Paulo Freire de educação bancária, segundo a qual “[...] os alunos são ‘depósitos’ nos quais os professores vão jogando as informações, que devem ser memorizadas e arquivadas. O professor então, por meio da avaliação vai tirar um ‘extrato’ dos depósitos feitos” (Francischetto, 2012, p. 88). O exercício constante do aluno em arquivar as informações nele depositadas, resulta na ausência de desenvolvimento da sua consciência crítica como inserto e transformador do mundo. Quanto mais imposta a passividade ao discente, maior sua tendência à adaptação com a realidade (Freire, 1987).

Tal posição não é o que se espera de um bacharel em Direito. O mundo contemporâneo necessita de profissionais comprometidos com a realidade social que os circundam e dotados de uma perspectiva transformadora dessa realidade (Pedra, 2012). Nesse contexto, emerge a necessidade de superação da forma tradicional de ensino-aprendizagem consubstanciado na sistemática repasse/depósito de informações, que impossibilita a apreensão de conhecimento.

Atualmente, o principal desafio para o ensino consiste em motivar o aluno a “aprender a aprender”. No âmbito do ensino superior, as universidades buscam desenvolver as competências necessárias para atuação profissional satisfatória de acordo com as necessidades sociais. O profissional do século XXI precisa ter autonomia para o desenvolvimento do seu próprio conhecimento e para a resolução de problemas na área profissional e pessoal.

Diante desse contexto, os métodos tradicionais de transmissão de conhecimento, que priorizam a transmissão da teoria, centralizando a aprendizagem no professor e tendo o aluno como um ouvitor passivo, não são suficientes para o desenvolvimento das habilidades e competências exigidos do profissional contemporâneo.

Assim, se se pretende que o discente apreenda o conhecimento, é preciso repensar o “assistir aula”, pois a ação de apreender exige ação constante e consciente. “O assistir ou dar aulas precisa ser substituído pela ação conjunta de fazer aulas” (Anastasiou; Alves, 2015, p. 19).

Nessa perspectiva, torna-se necessária a substituição da aula expositiva, em que os conteúdos são revelados progressivamente e recebidos passivamente pelo aluno, por uma concepção mais dinâmica, onde o aluno seja instigado a produzir o seu próprio conhecimento (Oliveira, 2012). Compete, assim, ao professor, além da apresentação da matéria de forma expositiva, “[...] planejar e aplicar estratégias diferenciadas que permitam a análise de situações reais e atuais no contexto da disciplina ministrada” (Bernardina, 2012, p. 3).

Trata-se de conciliar teoria e prática em um mesmo plano de ensino, de modo que elas não sejam vistas como compartimentos estanques. Ao contrário, elas são domínios conexos de interação e interalimentação. “Somente a conjugação de ambas pode criar no aluno o hábito de ver o Direito nas suas relações com a vida social” (Rodrigues, 1993, p. 71).

A busca pelo ensino jurídico participativo fez com que a Resolução CES/CNE nº 5/2018 conferisse ênfase à resolução de problemas, à capacidade para a tomada de decisões e à autonomia discente, através da obrigatoriedade, estabelecida aos cursos de Direito, de adotarem as metodologias ativas como forma de aliar a teoria à prática (Marocco, 2019).

3 AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO JURÍDICO

As metodologias ativas consistem em desenvolver o processo de aprendizagem, através da utilização de experiências reais ou simuladas, com o

objetivo de proporcionar a solução satisfatória de desafios oriundos da prática social, em contextos diferentes (Berbel, 2011).

Nessas espécies metodológicas, o processo de ensino-aprendizagem está centrado no aluno, que atua dinamicamente na construção do próprio saber. Ao professor cabe o papel de facilitador, criando condições para que o discente aprenda por si mesmo (Rodrigues *apud* Marocco, 2019). As metodologias ativas visam o rompimento com os padrões tradicionais de ensino, fazendo com que o estudante passe de mero espectador para protagonista no processo de aprendizado.

Essa estratégia pedagógica pretende fazer com que o aluno descubra um fenômeno e compreenda conceitos por si mesmo, sendo conduzido, em momento seguinte, a relacionar os conteúdos apreendidos com o seu conhecimento prévio de mundo, possibilitando, assim, que o aprendizado possua maior significação do que quando o estudante é submetido a uma aula expositiva, com o mero repasse de informações (Santos, 2015).

Várias são as possibilidades de metodologias ativas. Um exemplo é o estudo de caso, pelo qual o aluno é instigado a analisar problemas e tomar decisões. Essa espécie de metodologia ativa possibilita aos discentes o contato direto com situações com que eles possam se deparar no exercício de sua profissão, habituando-os a analisá-las em seus diferentes ângulos antes de tomar uma decisão (Berbel, 2011).

Outra forma de metodologia ativa é o *role-play*, que consiste na adoção de um papel, ou ponto de vista, por cada aluno, devendo atuar juridicamente a partir dele como, por exemplo, confeccionar uma petição ou preparar-se para uma audiência, onde o aluno defenderá o ponto de vista do réu, com o objetivo de aprimorar a capacidade de formular e desenvolver as soluções, utilizando-se dos instrumentos mais adequados para aquele conjunto específico de interesses (Ghirardi, 2012).

A adoção de um papel exige que o aluno avalie, dentre os caminhos jurídicos possíveis, aquele que melhor atende ao objetivo específico. Esse método traz para a sala de aula uma noção da rotina dos escritórios de advocacia, onde os advogados atuam em casos concretos, defendendo os

múltiplos interesses dos seus clientes. “Identificar e entender tais interesses, e desenhar uma estratégia eficaz para que possam ser atendidos é parte constitutiva do que este método propõe como conhecimento jurídico” (Ghirardi, 2012).

Um terceiro método ativo é a Aprendizagem Baseada em Problema – APB (ou *Problem Based Learning – PBL*). Através da ABP, o professor apresenta aos alunos um problema, que deve ser enfrentado a partir de um ponto de vista específico. O docente apresenta aos alunos um conjunto amplo de informações e um rol definido de interesses afetados, demandando que os discentes encontrem uma solução aceitável por todos os envolvidos e realizável na prática, podendo ser judicial ou extrajudicial (Ghirardi, 2012).

A Aprendizagem Baseada em Problemas consiste, portanto, em uma metodologia de ensino-aprendizagem ativa, baseada na resolução de problemas concretos e complexos, que tem como objetivo a aprendizagem significativa, crítica, criativa, capaz de promover o desenvolvimento de habilidades e competências (Marocco, 2019).

A Aprendizagem Baseada em Problema possui caracteres próprios que a diferenciam das demais metodologias ativas, considerando que pressupõe um ensino centrado no aluno, buscando sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem. A ABP utiliza o problema para iniciar, direcionar, motivar e focar a aprendizagem, enquanto os demais métodos usam problemas de aplicação final em um conceito ou conteúdo. A situação-problema antecede os conceitos teóricos, sendo a base para iniciar as discussões, motivar as soluções e desenvolver as habilidades do discente (Marocco, 2019).

Há uma inversão de papéis na ABP: o aluno passa a ser o protagonista do ensino-aprendizagem, enquanto o professor atua como um orientador. Esta modificação tende a causar um estranhamento inicial pelo corpo discente, que se encontra envolto em um ensino que lhes proporciona a passividade (Marocco, 2019). Contudo, pelo método ABP, o aluno tende a sair da graduação mais preparado para enfrentar os desafios profissionais, já que a sua capacidade de comunicação e compreensão serão mais bem trabalhadas e desenvolvidas.

Para o docente, o desafio não é menor. Cabe a este o dever de respeitar a identidade do estudante, compreendendo como sujeito autônomo (Marocco, 2019). As metodologias ativas exigem do professor preparo e desenvolvimento de habilidades incomuns ou menos exigidas nas aulas tradicionais. Dessa maneira, a ausência de formação pedagógica dificulta, quando não impossibilita, o desenvolvimento de métodos inovadores no ensino jurídico.

4 O PAPEL DO DOCENTE DE DIREITO NA IMPLEMENTAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

A docência superior reveste-se de complexidade e exige um profissional com formação específica para o seu exercício. O conhecimento profundo em determinado assunto não é suficiente, apesar de fundamental, para o professor. É necessário também o domínio da área pedagógica, ponto considerado mais carente dos professores universitários, seja porque nunca tiveram oportunidade e entrar em contato com essa área do conhecimento, seja porque consideram algo supérfluo ou desnecessário para a atividade de ensino (Masetto, 1998).

Outro ponto nevrálgico, principalmente no corpo docente dos cursos de Direito, é a profissionalização da docência superior. Em regra, nestas graduações, os professores exercem outras profissões além da docência, que muitas vezes se sobrepõem ou se confundem com essa. O exercício de outra profissão faz com que o tempo dedicado à docência seja ínfimo, que se resume, inevitavelmente ao tempo passado dentro da sala de aula.

A profissionalização como professor exige, dentre outras tarefas, acesso a acervo bibliográfico e a participação em debates muito diferentes daqueles habitualmente necessários ao desempenho das tarefas cotidianas. Até mesmo aqueles profissionais que se dedicam exclusivamente à docência dividem-se em diferentes instituições (Ventura, 2004), não conseguindo devotar-se adequadamente ao projeto de ensino de cada uma das instituições empregadoras.

A formação do corpo docente dos cursos de Direito é feita, em regra, por profissionais competentes, porém, horistas e sem o devido preparo para o

exercício do magistério (Ribeiro Jr., 2003). A seleção do professor dá-se pela sua capacidade “didática”, porém, a aferição desta geralmente consiste no “falar bem” ou no “comunicar-se”, e não às suas competências pedagógicas, considerando que “[...] comunicar não é necessariamente transmitir, e ainda que fosse transmitir não é necessariamente ensinar” (Ventura, 2004, p. 12).

Sem a devida formação pedagógica, os professores adentram a sala de aula sem ter conhecimento do que à docência superior exige, baseando sua atividade na sua vivência como aluno (Oliveira, 2010). Por consequência, a metodologia de ensino tende ser aquela tradicionalmente utilizada, qual seja, a aula expositiva, já que foi esse método que o atual docente experimentou durante o período em que frequentou os bancos acadêmicos.

Ainda se observa nos cursos jurídicos brasileiros a falta de uma formação pedagógica consistente e a crença de que ela não é necessária. Poucas são as instituições e os docentes que se preocupam com práticas pedagógicas capazes de produzir um ensino jurídico inovador e emancipatório, voltado para a construção de sujeitos sociais aptos a questionar, influenciar e mudar a realidade da justiça brasileira (Bussinger, 2012).

O estudo da pedagogia mostra-se cogente para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. A consciência pedagógica do docente é fundamental para despertar no aluno uma participação ativa nesse processo.

Assim, o docente de Direito deve possuir uma tripla formação: técnico-científica, prática e pedagógica. A primeira corresponde ao domínio dos conteúdos relativos à disciplina que leciona. A formação prática, por seu turno, pressupõe a compreensão na prática, do seu ramo de conhecimento, a fim de que consiga fazer as devidas interseções entre teoria e prática. Por fim, a formação pedagógica possibilita a mediação entre o conhecimento e o aluno, de modo que ele adquira competências específicas e habilidades necessárias para o exercício de seu ofício (Becerra, 2010).

O diálogo entre o ensino jurídico e a pedagogia é fundamental. Uma alternativa para tanto é a implantação de um Núcleo Pedagógico, com formação interdisciplinar, composto por pedagogos e professores de Direito, que funcionaria como centro articulador do constante diálogo pedagógico-jurídico

entre o corpo docente da Instituição de Ensino Superior (Francischetto, 2010) e auxiliaria os professores na superação dos desafios contemporâneos da docência superior.

O exercício da docência exige formação didática e aprendizado constante. Não se trata de um saber pronto. O professor necessita manter a sua área de conhecimento conectada com as mudanças sociais, de modo a trazer para a sala de aula problemáticas capazes de instigar o raciocínio crítico e a noção de realidade nos acadêmicos.

A relação professor-aluno, em sala de aula, cria um ambiente fecundo para o desenvolvimento do diálogo. Se isso não ocorre, em virtude de o professor subestimar a capacidade do aluno dialogar, instaura-se a educação “bancária”, espécie de pedagogia opressora, definida por Paulo Freire, em que o discente é tido como um mero depósito onde o docente insere o seu saber (Ribeiro Jr., 2003). Volta-se ao papel passivo do aluno, que já se mostrou pouco eficiente na formação dos bacharéis em Direito.

A sala de aula não deve ser um lugar de narração, mas um “palco de debates”. Em virtude disso, às Instituições de Ensino Superior incumbe formar um corpo docente comprometido com o Projeto Político Pedagógico, com profissionais dotados de bom desempenho crítico e reflexivo, aptos a empregar técnicas metodológicas ativas (Oliveira; Gebran, 2018).

O docente de ensino superior sem qualquer preparação didática, e desprovido de senso reflexivo sobre sua ação docente, torna-se um improvisador e desenvolve um processo antidialógico. O professor não pode ficar limitado ao pronunciamento de alguns discursos semanais, que deverão ser memorizados pelos estudantes e repetidos fielmente em provas e trabalhos (Francischetto, 2010).

É necessário comprometimento e responsabilidade, de modo que a aula não seja encarada como um processo mecânico e simplista. A organização e o planejamento prévio da aula evitam improvisações da tarefa docente, além de dissonância com o Projeto Pedagógico do Curso. A sala de aula é um espaço físico onde se realiza uma construção histórica de conhecimentos, com muitos

significados. Por isso, torna-se imprescindível a organização e o planejamento da aula pelo docente (Oliveira; Gebran, 2018).

Ao professor é necessário, além do domínio dos conhecimentos básicos e a atualização constante de sua prática profissional, que saiba relacionar sua área do saber com as demais ciências. A pesquisa é um meio para o atingimento desse fim, posto que o estudo e as reflexões críticas, sobre temas teóricos ou experiências pessoais, reorganizam seus conhecimentos, dando-os novo significado (Faleiros, 2015).

O professor ideal deve buscar a inserção de outras disciplinas em suas explicações, demonstrando a relação existente entre elas, de modo a viabilizar a compreensão e a assimilação pelo aluno (Beccera, 2010), além de proporcionar uma visão globalizada, superando a fragmentação do ensino e a ausência de comunicação entre os saberes (Linhares, 2009).

O estudo da ciência do Direito deve se dar em um sistema integrado e complexo, e não como um conjunto de disciplinas individualizados. Há a necessidade de uma abordagem holística do Direitos, de modo que se possibilite a compreensão das ações individuais a partir da relação estabelecida com o contexto social do todo (Ribeiro Jr., 2003).

Significa dizer que se torna imprescindível ao bacharel em Direito a absorção de novos vieses de conhecimento, que permitam o desenvolvimento de leituras econômicas, políticas, sociológicas, contábeis, informáticas, históricas, administrativas (Bastos, 1998), ou seja, realizar uma leitura interdisciplinar do fenômeno jurídico.

A interdisciplinaridade é capaz de proporcionar um diálogo entre as várias áreas do conhecimento, sem deixar de respeitar as particularidades de cada uma delas, buscando pontos de conexão para a interpretação do fato, da norma ou da doutrina jurídica. (Linhares, 2009) A ampliação das aberturas interdisciplinares do ensino jurídico favorece o processo científico e aumenta “[...] as disponibilidades humanas sobre as forças da natureza, proporcionando transformações da realidade social mais significativas e juridicamente orientadas” (Bastos, 1998).

Porém, não se pode esquecer que o sucesso da atividade pedagógica docente depende da motivação do aluno. Não se trata de um romantismo tratar da motivação discente. A inteligência depende do livre exercício da curiosidade, incumbindo ao professor despertar no aluno a consciência da sua participação no processo de aprendizagem, para além da sua diplomação, de modo a propiciar uma real possibilidade de acesso ao mercado e ascensão social (Ventura, 2004).

O despertar do aluno exige do docente, além de todas as características e formação já expostas, a observância ainda de seus aspectos físicos, isto é, os meios não-verbais, que estimulam o discente na busca e apreensão do conhecimento, tais como o tom da voz; a integração entre o rosto e olhar, de modo a passar para o aluno um olhar de confiança; o corpo do professor, com tendência a ocupar o espaço ambiente sem perder contato com seu ponto de partida, o que cria no imaginário do aluno a ideia de que o corpo do professor está em toda a sala de aula (Ventura, 2004).

Tem-se, portanto, que o docente de Direito, além do indispensável domínio do conteúdo do seu conhecimento, deve atuar como um facilitador, um mediador da aprendizagem, auxiliando na construção do objeto de estudo, através da sensibilização pelas necessidades do aluno, colocando-se em seu lugar e utilizando os meios não-verbais da forma mais eficiente possível, a fim de criar uma situação motivadora, aguçando sua curiosidade do corpo discente.

Essa gama de atributos que se espera e se exige do docente de Direito ideal constitui a mola propulsora da guinada que se pretende para a superação da cultura pedagógica tradicional. Por isso é que a formação docente se mostra como um caminho seguro para dar novos rumos à educação jurídica (Francischetto, 2010).

5 CONCLUSÃO

Os cursos jurídicos surgiram no Brasil durante o período imperial, tendo como objetivo inicial a formação de uma elite jurídica e administrativa local. A atividade docente, durante esse período, caracterizou-se pela má remuneração,

o que fazia com que a maioria dos professores abandonassem a atividade magistral para dedicar-se a funções mais economicamente rentáveis, como a política, a magistratura e a advocacia. As aulas eram feitas comumente na forma de conferências ou leitura de compêndios.

Com a Proclamação da República, os cursos jurídicos foram disseminados pelas diferentes frações territoriais nacionais. O ensino jurídico, contudo, seguiu nos moldes do período precedente, situação que se manteve praticamente inalterada até a edição da Portaria nº 1.886 de 30 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação e Cultura, que introduziu algumas modificações nas instituições que ofertavam cursos jurídicos, notadamente em relação ao seu espaço físico, à preocupação didático-pedagógica, à qualificação dos docentes, consubstanciada na exigência de formação em mestrado e doutorado. Apesar disso, o principal entrave continuava sendo a sala de aula.

Ainda houve algumas mudanças curriculares, no decorrer dos anos, inclusive demonstrando a preocupação com o ensino jurídico participativo, como a Resolução CES/CNE nº 5/201, que enfatiza a resolução de problemas, a capacidade para a tomada de decisões e a autonomia discente, através da obrigatoriedade, estabelecida aos cursos de Direito, de adotarem as metodologias ativas como forma de aliar a teoria à prática.

Contudo, a simples alteração curricular não é capaz de solucionar os problemas enfrentados pelo ensino jurídico, se não vier acompanhada de uma mudança didático-pedagógica. Há que se repensar e implementar novas técnicas pedagógicas capazes de formar bacharéis preparados para o desempenho do seu papel social, considerando que os meios metodológicos e pedagógicos tradicionalmente empregados no ensino jurídico não são capazes de desenvolver satisfatoriamente o raciocínio crítico do bacharel em Direito.

O mundo contemporâneo necessita de profissionais comprometidos com a realidade social que os circundam e dotados de uma perspectiva transformadora dessa realidade. Nesse contexto, emerge a necessidade de superação da forma tradicional de ensino-aprendizagem consubstanciada na sistemática repasse/depósito de informações, que impossibilita a apreensão de conhecimento.

Nas metodologias ativas, o processo de ensino-aprendizagem está centrado no aluno, que atua dinamicamente na construção do próprio saber. Ao professor cabe o papel de facilitador, criando condições para que o discente aprenda por si mesmo. Essas espécies metodológicas visam o rompimento com os padrões tradicionais de ensino, fazendo com que o estudante passe de mero espectador para protagonista no processo de aprendizado.

As metodologias ativas exigem do professor preparo e desenvolvimento de habilidades incomuns ou menos exigidas nas aulas tradicionais. A ausência de formação pedagógica dificulta, quando não impossibilita, o desenvolvimento de métodos inovadores no ensino jurídico. A docência superior reveste-se de complexidade e exige um profissional com formação específica para o seu exercício. O conhecimento profundo em determinado assunto não é suficiente, apesar de fundamental para o professor. É necessário também o domínio da área pedagógica.

Sem a devida formação pedagógica, os professores adentram a sala de aula sem ter conhecimento do que a docência superior exige, baseando sua atividade na sua vivência como aluno. Por consequência, a metodologia de ensino tende ser aquela tradicionalmente utilizada, qual seja, a aula expositiva, já que foi esse método que o atual docente experimentou durante o período em que frequentou os bancos acadêmicos.

O exercício da docência exige formação didática e aprendizado constante. Não se trata de um saber pronto. O professor necessita manter a sua área de conhecimento conectada com as mudanças sociais, de modo a trazer para a sala de aula problemáticas capazes de instigar o raciocínio crítico e a noção de realidade nos acadêmicos.

Além disso, o sucesso da atividade pedagógica docente depende da motivação do aluno. O docente de Direito, além do indispensável domínio do conteúdo do seu conhecimento, deve atuar como um facilitador, um mediador da aprendizagem, auxiliando na construção do objeto de estudo, através da sensibilização pelas necessidades do aluno, colocando-se em seu lugar e utilizando os meios não-verbais da forma mais eficiente possível, a fim de criar uma situação motivadora, aguçando sua curiosidade do corpo discente.

Assim, a gama de atributos que se espera e se exige do docente de Direito ideal constitui a mola propulsora da guinada que se pretende para a superação da cultura pedagógica tradicional. Por isso é que a formação docente se mostra como um caminho seguro para dar novos rumos à educação jurídica.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10. ed. Joinville: Univille, 2015.
- BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998.
- BECERRA, Anibal Antonio Aguiar. O perfil ideal do professor de ensino superior direcionado para a área do direito. **Anais do XIX Encontro Nacional do Conpedi**, p. 5216-5227, Fortaleza-CE, 2010.
- BENTO, Flávio; SANCHES, Samyra Haideê Dal Farra Napolini. A história do ensino do Direito no Brasil e os avanços da Portaria 1866 de 1994. **Anais do XVIII Congresso do CONPEDI**. São Paulo. 2009. p. 6186-6211.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BERNARDINA, Alexandre Dalla. A utilização de decisões judiciais como estratégia de ensino da disciplina de responsabilidade civil. In: MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de (Org.). **Estratégias pedagógicas inovadoras no ensino jurídico**. v. 2. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.
- BISSOLI FILHO, Francisco. Das reformas dos cursos de Direito às reformas do ensino jurídico no Brasil: a importância dos professores e alunos na discussão das reformas e no processo ensino-aprendizagem. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de (Org.). **Educação Jurídica**. 2. ed. Florianópolis: FUNJAB, 2012.
- BRASIL. **Lei de 11 de agosto de 1827**. Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm. Acesso em: 26 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Portaria nº 2, de 19 de abril de 2021**. Altera o art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2021-pdf/181301-rces002-21/file#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%202%2C%20DE%2019%20DE%20ABRIL%20DE%202021%20\(*\)1&text=5%C2%BA%20da%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCES,Curso%20de%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20em%20Direito](http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2021-pdf/181301-rces002-21/file#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%202%2C%20DE%2019%20DE%20ABRIL%20DE%202021%20(*)1&text=5%C2%BA%20da%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCES,Curso%20de%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20em%20Direito). Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192.
Acesso em: 24 out. 2022.

BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo. Ensino jurídico e aprendizagem significativa: uma tentativa de compreensão da tragédia, do direito e da justiça a partir de uma abordagem fenomenológica. MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de (Org.). **Estratégias pedagógicas inovadoras no ensino jurídico**. v. 2. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

FALEIROS, Thaísa Haber. A formação do docente do direito: uma identidade desejada. **VIII Encontro de Pesquisa em Educação; III Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos**. Universidade de Uberaba. Setembro/2015. Disponível em:
<https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/52.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.

FARIA, Adriana Ancona de; LIMA, Stephane Hilda Barbosa. As novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito: processo de construção e inovações. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Educação jurídica no século XX: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito – limites e possibilidades** (livro digital). Florianópolis: Habitus, 2019.

FORNARI, Luiz Antonio Pivotto. **O ensino jurídico no Brasil e a prática docente**: repensando a formação do professor de direito sob uma perspectiva didático-pedagógica. 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2007.

FRANCISCETTO, Gilsilene Passon. A dramatização e o estudo de meio como estratégias de ensino: em busca de imagens desestabilizadoras. In: MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de (Org.). **Estratégias pedagógicas inovadoras no ensino jurídico**. v. 2. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

FRANCISCETTO, Gilsilene Passon P. Em busca de novos saberes: uma aproximação entre o ensino jurídico e a pedagogia. In: FRANCISCETTO, Gilsilene Passon P. (Org.) (livro digital). **Ensino jurídico e pedagogia: em busca de novos saberes**. Curitiba: CRV, 2010.

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

GHIRARDI, José Garcez. **O instante do encontro**: questões fundamentais para o ensino jurídico. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

LINHARES, Mônica Tereza Mansur. **Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de direito: um estudo de caso.** 509 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LYRA FILHO, Roberto. **Problemas atuais do ensino jurídico.** Brasília: Obreira, 1981.

MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. As metodologias ativas e as novas diretrizes curriculares dos cursos de direito. In: RODRIGUES, Horário Wanderlei (Org.). **Educação jurídica no século XXI: as novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito e seus limites e possibilidades (recursos digital).** Florianópolis: Habitus, 2019.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. p. 8-32. In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na universidade** (livro digital). São Paulo: Papirus, 1998.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. Apresentação. In: MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de (Org.). **Estratégias pedagógicas inovadoras no ensino jurídico.** v. 2. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação *stricto sensu*.** 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – UNISINOS, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, P. Z.; GEBRAN, R. A. O profissional docente do Direito: refletindo sobre sua prática pedagógica. **Holos**, a. 34, v. 03, p. 314-336, Presidente Prudente – SP.

PEDRA, Adriano Sant'Ana. Grupos de Oposição. In: MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de (Org.). **Estratégias pedagógicas inovadoras no ensino jurídico.** v. 2. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

RIBEIRO JR., João. **A formação pedagógica do professor de direito.** 2. ed. Papirus: Campinas, 2003.

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

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. In: **Encontros da UnB: ensino jurídico.** Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1979. p. 8-30.

SANTOS, Carlos Alberto Moreira dos. O uso de metodologias ativas de aprendizagem a partir de uma perspectiva interdisciplinar. In: **Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 12, 26 a 29 out. 2015. Formação de

professores, complexidade e trabalho docente. Paraná, PR, v. 10, n. 4, p. 27203 - 27212, 2015

VENTURA, Deisy. **Ensinar direito**. São Paulo: Manole, 2004.