

DIREITO, ENSINO E METODOLOGIAS ATIVAS: (RE)PENSANDO O ENSINO JURÍDICO TRADICIONAL NO BRASIL

LAW, TEACHING AND ACTIVE METHODOLOGIES: (RE)THINKING TRADITIONAL LEGAL EDUCATION IN BRAZIL

Sirley Terezinha Filipak⁽¹⁾; Ygor de Siqueira Mendes
Mendonça⁽²⁾; Rachel Libois⁽³⁾; Ana Letícia Marcolla Gambús⁽⁴⁾

(1, 2, 3, 4) *Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil)*

E-mail: sirley.filipak@pucpr.br⁽¹⁾; ygoor.mendes@gmail.com⁽²⁾;
rachel.libois@hotmail.com⁽³⁾; anagambus@gmail.com⁽⁴⁾

ID. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6538-7582>⁽¹⁾; <https://orcid.org/0000-0002-5358-5140>⁽²⁾; <https://orcid.org/0000-0001-6538-7582> ⁽³⁾;
<https://orcid.org/0000-0002-9221-2929>⁽⁴⁾

Recebido: 04/04/2023

Aceite: 06/06/2023

Publicado: 03/07/2023

RESUMO

As mudanças do século XXI exigem novas formas de ensino e aprendizagem, capazes de formar indivíduos mais autônomos e proativos. No Direito, isso se torna ainda mais necessário, sobretudo em razão do predomínio das aulas meramente expositivas e conteudistas. Apesar disso, com a proposta de aplicação das metodologias ativas, tem-se um novo caminhar para a trajetória do ensino jurídico. Por este motivo, é o objetivo geral da pesquisa analisar de que maneira as metodologias ativas contribuem para o rompimento do ensino tradicional do Direito. Para tanto, parte-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, pautada no método dedutivo e no levantamento bibliográfico como técnica de investigação. Como resultado, pôde-se concluir que a presença das metodologias ativas no Direito promove a inversão do método tradicional

Filipak, Sirley Terezinha; Mendonça, Ygor de Siqueira Mendes; Libois, Rachel; Gambús, Ana Letícia Marcolla (2023). Direito, Ensino e Metodologias Ativas: (re)pensando o Ensino Jurídico Tradicional no Brasil. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 21, 2023, 251-270. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.21.2023.27793>

de ensino, demonstrando que o ensino jurídico no Brasil tem deixado de lado suas amarras jurídico-tradicionais, rumo às novas possibilidades de conhecimento e aprendizagem.

Palavras-chave:

ensino jurídico; ensino superior; metodologias ativas

ABSTRACT

21st century changes require new teaching and learning perspectives, capable of forming more autonomous and proactive individuals. In Law, this becomes even more necessary, mainly due to the predominance of merely expository and content-based classes. Nevertheless, the application of active methodologies opens a new path for legal education. For this reason, the general objective of the research is to analyze how active methodologies may contribute to the disruption of the traditional Law teaching. To this end, the research is qualitative in nature, based on the deductive method and on bibliographical survey as a research technique. As a result, it could be concluded that the presence of active methodologies in Law promotes the inversion of the traditional teaching method, demonstrating that legal education in Brazil is leaving its legal-traditional ties aside, towards new possibilities of knowledge and learning.

Keywords:

active learning; higher education; legal education

Introdução

No Brasil, as primeiras faculdades de Direito foram instituídas no período Imperial (1822 – 1889) frente a necessidade de se formar intelectuais destinados à estruturação da burocracia estatal. Os primeiros cursos de Direito, localizados em São Paulo e em Olinda, foram criados em 1827, refletindo a tomada de consciência dos legisladores da época sobre a importância do Direito para a consolidação de um Estado soberano. No entanto, especialmente a partir da constatação de que tal ensino estaria em crise, sobretudo em razão da rigidez dos profissionais, da exclusividade das aulas expositivas e da raiz pedagógica influenciada pelos padrões

européus, várias mudanças ocorreram na matriz curricular dos cursos jurídicos brasileiros com o passar dos anos.

A exemplo do que se trata, uma das principais mudanças ocorreu em 1994, por meio da Portaria nº 1.886 de 30 de dezembro de 1994¹, que fixou as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Com a ajuda do Ministério da Educação e da Ordem dos Advogados do Brasil, as Instituições jurídicas passaram a priorizar o tripé “ensino, pesquisa e extensão” e a dar espaço à interdisciplinaridade, de modo a atender às necessidades da formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em Direito. Ocorre que, apesar de tais mudanças, a educação jurídica ainda se encontra pautada em uma visão elitista, formalista e muito apegada a práticas pedagógicas não interativas.

Consequentemente, esse tipo de formação acaba por formar profissionais técnicos, mas que não possuem a experiência e a prática da realidade social. Com isso, há uma desumanização do profissional, pois o tecnicismo passa a ocupar um lugar central na aprendizagem, em detrimento das práticas sociais e das trocas interpessoais. Assim, o que se vê sendo formado por grande parte dos cursos de Direito, no Brasil, é um profissional técnico, envolto por uma linguagem jurídica, mas que é alheio às demandas e às necessidades da práxis social – e, por isso –, a necessidade de analisar e propor novas perspectivas ao o ensino jurídico no país.

Por este motivo, faz-se de suma importância pensar em novas alternativas ao ensino tradicional do Direito, como é o caso das metodologias ativas, capazes de romper com a limitação das aulas meramente expositivas e da pouca interação entre docente e discente. E isso porque metodologias ativas visam, principalmente, a inversão do método tradicional de ensino centrado na pessoa do docente enquanto detentor único do conhecimento. Com essa proposta metodológica, os discentes assumem a centralidade e o conhecimento é construído de forma coletiva, sem centralizar o ensino no papel do professor, uma vez que esse passa a ser um facilitador e impulsionador no processo de ensino e aprendizagem.

Método

Pensar em alternativas ao ensino jurídico tradicional se faz essencial nos dias atuais, especialmente diante das questões jurídico-sociais modernas, as quais demandam um olhar e um entendimento mais sistêmico dos conflitos. Por esse motivo, e também diante das novas propostas ao processo de ensino e aprendizagem, como é o caso das metodologias ativas, tem-se como objetivo geral da presente pesquisa analisar de que maneira essas mesmas novas metodologias contribuem para o rompimento do ensino tradicional do Direito. Para tanto, parte-se de pesquisa de natureza qualitativa, pautada no método dedutivo e no levantamento bibliográfico e documental como técnica de investigação.

Assim, com o objetivo geral e a metodologia expostas, propõe-se, inicialmente, apresentar o contexto histórico do ensino jurídico no Brasil e suas principais características. Na sequência, aborda-se o entendimento acerca das metodologias ativas, dando ênfase nas suas propostas e premissas. Por fim, busca-se apresentar a influência das metodologias ativas no ensino do Direito e suas (novas) possibilidades, capazes de romper com a perspectiva tradicional do ensino jurídico e de apresentar novos rumos às tentativas de entendimento e resolução dos conflitos existentes atualmente na sociedade.

Resultados

A tendência tradicional de ensino foi dominante na Educação brasileira até o final do Século XIX. Esta tinha como problema fundamental o “como ensinar” e a sua resposta consistia em formular métodos de ensino. Pautando-se na centralidade da instrução, pensava-se na escola com o professor em seu centro, o qual tinha o papel de transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade, de gradação lógica. Aos “alunos” (palavra destinada aqueles “sem luz”) cabia o papel de assimilar todos os conhecimentos transmitidos (Saviani, 2005).

Parte-se aqui de uma visão ambientalista da aprendizagem, em que o aluno é uma “tábula rasa” e o professor transmitirá tudo aquilo que sabe. Nessa visão, o papel da educação é adequar e moldar o ser humano à essência e ao ideal que o define: o professor (Saviani, 2005). Além disso, considerando a influência da Igreja Católica na história da educação brasileira, o homem foi feito por Deus à sua imagem e semelhança, e, por esse motivo, a essência humana é divina, sendo dever do homem se empenhar em atingir a perfeição e à quem estivesse instruindo-o, garantindo que essa perfeição fosse alcançada por seus semelhantes.

Essa concepção pedagógica de ensino foi trazida ao Brasil em 1549, pela Companhia de Jesus, com incentivo e subsídio da coroa portuguesa (Ribeiro, 1993). O intuito primeiro seria a conversão da população indígena ao cristianismo e adequação à mão-de obra. Já as escolas estavam destinadas aos filhos das elites e as universidades atenderiam aos filhos de aristocratas que desejassem ingressar na classe sacerdotal. Caso contrário, seriam enviados para estudar na Europa, na Universidade de Coimbra.

O ensino era caracterizado como “[...] enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, abafando a criatividade individual e desenvolvendo a submissão às autoridades e aos modelos antigos” (Ribeiro, 1993). O sistema de educação estava voltado para o Estado e seus interesses. Com formação no exterior, muitos brasileiros constituíram a elite intelectual e política da Colônia, tornando-se a primeira geração de juristas e legisladores brasileiros – os quais seriam os primeiros professores dos Cursos de Direito no Brasil.

Especificamente a respeito do ensino jurídico no país, sua instituição ocorreu somente após a Independência, de modo que diversas gerações de juristas brasileiros iam até a Europa, em especial à Portugal, para formar-se em Direito. Bento e Sanches (2009) ressaltam que nem todos tinham condições de atravessar o oceano para estudar na Universidade, sendo, portanto, um privilégio restrito às elites. Os autores também apontam que boa parte dos estudantes buscavam a Universidade de Coimbra, que, graças à forte

influência religiosa, não sofreu as mudanças propiciadas pelo século das luzes.

Nesse contexto, aqueles que compunham a elite intelectual com acesso à Universidade no além-mar tiveram forte influência na busca pela independência, tendo em vista os ideais iluministas e liberais aprendidos na Europa. E foi essa mesma elite, nos termos de Bento e Sanches (2009), a responsável pela criação dos cursos de Direito no Brasil pós-independência. Com efeito, foi a partir de 1822 que as primeiras Universidades foram fundadas no país.

Era urgente a formação de bacharéis no âmbito nacional, visto a demanda que crescia com a Independência. Silva (2000) aponta que partiu da Igreja a primeira tentativa de fundar uma faculdade de Direito, mas a ideia não deu certo. Novamente, na elaboração da Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824², foi aprovada uma resolução para criação de uma universidade, mas que também não vingou. Foi somente em 11 de agosto de 1827, por meio da Lei de 11 de agosto de 1827³, que foram criados dois cursos jurídicos no Brasil, os quais deveriam ser instalados em São Paulo e em Olinda.

O ideal do orador, que informou o humanismo renascentista, se aclimatou melhor nas faculdades de Direito do que em outras quaisquer, pois foi lá que ele encontrou os futuros dirigentes do país, que haveriam de fazer muitas leis, mas, sobretudo, muitos discursos... Não obstante enervado, esse humanismo ainda deu resultados surpreendentes. É dele que saíram um Joaquim Nabuco, um Castro Alves, um José do Patrocínio, um Rui Barbosa e tantos outros que engrandeceram o Brasil e sua história (Fonzar, 1979).

À época, o currículo do curso aprovado pela Assembleia Legislativa indicava seu caráter para além da formação de juristas: visava a formação de elites políticas e administrativas, demonstrando a influência das elites e da Igreja. Ademais, no período do Império, duas reformas se destacaram: a primeira em 1854, por meio do Decreto 1.386 de 28 de abril de 1854⁴, que incluiu as disciplinas de Direito Administrativo, Direito Romano, Direito Marinho e Hermenêutica Jurídica, além de transferir o curso que inicialmente seria em Olinda para Recife e denominar os cursos de Faculdades de

Direito; e a outra, Decreto nº 7.247 de 1879 de 19 de abril de 1879⁵, que ficou conhecida como reforma do “ensino livre” e estabelecia parâmetros para criação de outras faculdades, além das oficiais (Bento, Sanches, 2009).

Ocorre que apesar das previsões para criação das Faculdades de Direito, a questão da infraestrutura nunca foi uma preocupação. Bento e Sanches (2009) apontam que além da falta de infraestrutura, os professores eram mal remunerados e poucos se dedicavam exclusivamente ao magistério, além da baixa contribuição intelectual expressada por meio de obras e manuais. E isso também porque não havia tradição em formar pedagogicamente professores de Direito, pois os profissionais que lecionam na educação jurídica normalmente são aqueles que possuem saberes específicos da área profissional, como advogados, promotores de justiça, juízes, entre outros.

Sobre o assunto, Marroco (2011) afirma que não havia uma educação específica para educação, ou seja, os professores possuíam o conhecimento técnico, mas não eram formados em termos pedagógicos para o ensino. Os professores eram os magistrados, promotores, advogados e autodidatas que possuíam o conhecimento técnico e que, por isso, eram aceitos nas Universidades. Assim, nos termos de Said Filho (2019) e Venâncio Filho (2011), as causas da precariedade da prática docente do Direito recaem também no fato de existir uma sobreposição dos conhecimentos técnicos e jurídicos em detrimento das formações pedagógicas, o que nem sempre é suficiente para formar profissionais humanizados.

Consequentemente, muita atenção foi dada ao perfil dos acadêmicos de Direito da época, pois o curso era mais visto como uma forma de ascensão social e/ou manutenção do *status* social das elites. A exemplo do que se trata, Silva (2000) explica que para ingressar no curso era necessária aprovação nos exames de Língua Francesa, Gramática Latina, Retórica, Filosofia Racional e Moral e Geometria. Em um país recém independente e com índices astronômicos de analfabetismo, as exigências de ingresso eram

inimagináveis a maior parte da população, seja em São Paulo ou em Recife.

Por outro lado, em 1931 ocorreu a Reforma Francisco Campos que reformulou o ensino superior. Por meio do Decreto n.º 19.851 de 11 de abril de 1931⁶, buscou-se dar aos cursos jurídicos um caráter eminentemente positivista e profissionalizante, de modo que as matérias de Filosofia do Direito e outras mais ligadas às ciências humanas foram retiradas e substituídas por Introdução ao Estudo do Direito, privilegiando a formação prática (Bento, Sanches, 2009). No mesmo sentido, em 1961, por meio da Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961⁷, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deu-se um período de grande expansão do ensino superior e do ensino jurídico. Contudo, o curso de Direito seguia afastado das mudanças sociais.

Em 1981, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) criou a Assessoria Especial para o Ensino Jurídico e deu início a uma série de ações visando repensar o ensino jurídico (Bento, Sanches, 2009). Após várias pesquisas ligadas à temática e a publicação de dois livros a respeito da temática, a OAB entrega todo material ao Ministério da Educação, que implementou quatro seminários ao redor do Brasil para tratar do ensino jurídico. Em 1994, o MEC editou a Portaria n.º 1.886 de 30 de dezembro de 1994⁸, que fixou novas diretrizes curriculares e conteúdo mínimo para todos os cursos de direito do país (Brasil, 1994).

A inovação da portaria se deu por meio da obrigatoriedade das atividades ligadas à pesquisa e à extensão, devendo corresponder a no mínimo 5 e no máximo 10% da carga horária do curso. Para Val e Hopstein (2009), tal empenho do Ministério da Educação e da OAB revelam a preocupação com a qualidade dos cursos de Direito oferecidos no Brasil. Não obstante, a questão da metodologia de ensino nunca ocupou o centro dos debates acerca do ensino jurídico, e até os dias atuais os métodos tradicionais são utilizados para aprendizagem jurídica. Nesse sentido, para uma evolução dos métodos de ensino e aprendizagem no Curso de Direito no Brasil, novas alternativas precisam ser pensadas e apresentadas, como é o caso das metodologias ativas.

Premissas e Propostas das Metodologias Ativas

As experiências pedagógicas sólidas e conteudistas do Direito remontam a tempos passados, cabendo ao docente da atualidade a adoção de uma nova postura e o estabelecimento de novas alternativas para se relacionar com o conhecimento e a prática do saber. Porém, segundo propõem Diesel, Baldez e Martins (2017), na verdade, as mudanças constantes na sociedade e os contextos de crise(s) – inclusive Institucionais – exigem a necessidade de repensar o ensino como um todo, sobretudo a partir dos saberes que são essenciais à prática docente e que devem ser pensados levando em consideração uma postura reflexiva, investigadora e crítica.

É o "deixar de lado" a metodologia passiva, caracterizada principalmente pela centralidade do professor enquanto único detentor e transmissor do conhecimento, em busca de metodologias ativas. E isso porque estas últimas, por sua vez, colocam o discente no centro do debate, fazendo com que a educação se construa pela interação entre ambas as partes interessadas na construção do ensino: docente e discente. Assim, o cerne das ações educativas está nos próprios estudantes, fazendo com que o conhecimento seja construído de forma colaborativa e plural. Nesse contexto, os discentes são compreendidos como protagonistas na construção do conhecimento e passam a possuir papel ativo na aprendizagem, já que possuem experiências, saberes e opiniões que devem ser valorizadas na construção do conhecimento

É diante desse cenário que Valente, Almeida e Geraldi (2017) explicam que grande parte da literatura brasileira trata as metodologias ativas como estratégias pedagógicas cujo foco do processo de ensino e de aprendizagem está no estudante, pois buscam a aplicação de práticas que engajem a aplicação de suas experiências, saberes e opiniões, incentivando-os a serem os agentes diretos de sua própria aprendizagem. As metodologias ativas visam, portanto, a inversão do método tradicional de ensino centrado na pessoa do professor enquanto detentor exclusivo do conhecimento e a releitura dos alunos enquanto desprovidos de sabedoria.

Traz-se de uma metodologia-diretriz que orienta os processos de ensino e aprendizagem, e que, uma vez estabelecidas, concretizam-se em estratégias, abordagens e técnicas concretas e específicas. Assim, tem-se que a teoria das metodologias ativas tem como pressuposto uma perspectiva construtivista, fazendo parte da teoria interacionista. Esse construtivismo, por sua vez, considera o sujeito histórico e o objeto cultural numa interação recíproca, mútua e holística (Bacich, Moran, 2018).

A partir disso, compreende-se que a aprendizagem, em sua constituição e processo, é ativa quando há diferentes movimentações internas e externas dos discentes e docentes: de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação. Os processos de aprendizagem são múltiplos, híbridos, contínuos, formais e informais, organizados e abertos, com intencionalidade ou não. Para Bacich e Moran (2018), com essa estratégia metodológica, potencializa-se a flexibilidade cognitiva tanto dos discentes como dos docentes.

Nas metodologias ativas, então, os alunos assumem a centralidade e o conhecimento é construído na horizontalidade, ou seja, de forma coletiva. Tem-se, com essa modalidade, o entendimento e a aplicação de que a aprendizagem se dá pela ação e que o estudante deve estar no centro do processo, sendo este o corresponsável pelo aprendizado. No entanto, é exigido do estudante algumas ações e construções mentais, tais como a pesquisa, a leitura, a comparação, o interesse, a organização de dados e, principalmente, o pensamento crítico – fatores que no contexto histórico do ensino jurídico, por exemplo, passam longe das práxis educativas.

Por esse motivo Diesel, Baldez e Martins (2017) demonstram a existência de seis pilares centrais das metodologias ativas, os quais buscam também romper com (a falta de) iniciativa nas metodologias passivas: i) centralidade do processo de aprendizagem no aluno; ii) autonomia; iii) problematização da realidade e reflexão; iv) trabalho em equipe; v) inovação; vi) professor enquanto mediador, facilitador e ativador;

O primeiro, focado na centralidade do discente no processo de aprendizagem é a premissa básica, pois retira do docente a forma

exclusiva de aprendizado e rompe com as verticalidades na construção do saber. A autonomia, por sua vez, retira o aluno da passividade, estimulando-o a pensar – e a criticar – autonomamente, sem depender da presença de terceiros e sem vincular sua aprendizagem à imagem do docente. Já a problematização da realidade e reflexão busca a tomada de consciência da realidade a partir da sua própria análise. Consequentemente, com a aplicação deste pilar, tem-se o abandono das práticas dicotômicas entre teórica e prática, expressada na desarticulação com o contexto e a realidade social.

O trabalho em equipe se constitui pela importância da coletividade: o saber construído coletivamente torna-se heterogêneo, amplo e inovador, já que não se limita às experiências individuais de cada ser, ampliando o olhar para além do que individualmente se vê e deixando de lado o aprendizado nas "carteiras individuais". É com isso, inclusive, que a inovação no contexto das metodologias ativas se faz importante, pois diz respeito a reinvenção da antiga abordagem tradicional do estudo.

É importante ressaltar que apesar do discente se tornar sujeito protagonista no seu processo de aprendizagem, o docente continua presente, porém agora na posição de mediador do conhecimento, proporcionando estratégias e um ambiente que sejam enriquecedores e instigantes para os estudantes. Somada à condição do professor como facilitador, mediador e ativador do diálogo, novas abordagens devem ser (re)pensadas para promover a participação ativa dos discentes. Assim, não se trata mais da simples transferência ou transmissão de conhecimentos; é justamente ao contrário: por meio de abordagens novas e *destrucionais*, o professor deve provocar, desafiar e promover condições para a construção e compreensão do conteúdo. Como orientador, seu papel é auxiliar os estudantes a alcançarem o que não conseguiriam sozinhos, motivando, questionando, orientando⁹.

As metodologias ativas estão, portanto, opostas às metodologias tradicionais fortemente utilizadas no ensino jurídico. Por sorte, o ensino do Direito comporta a possibilidade de utilização das metodologias ativas, colocando o estudante no centro do processo de

aprendizagem. As metodologias tradicionais não precisam ser totalmente abandonadas, mas a presente pesquisa se dedica, no próximo tópico, a pensar a utilização de metodologias ativas no ensino do jurídico, de modo a possibilitar uma nova maneira de produzir e compartilhar conhecimento no curso do Direito.

Discussão

O ensino tradicional do Direito ainda assume uma lógica profissionalizante, sendo as aulas ministradas por meio de metodologias que colocam o professor no centro do processo de aprendizagem. No entanto, o Direito e seus diversos ramos e especialidades ocupam-se de todas as áreas da vida, não podendo mais ser ensinado sem considerar a realidade social que o rodeia. Nesse sentido, a Portaria n.º 1.886 de 1994¹⁰ se consolida como essencial na ampliação da busca pelo conhecimento de forma mais sistêmica ao trazer aos cursos jurídicos o ensino, a pesquisa e a extensão como pilares da Universidade no Brasil, buscando atender às necessidades de formação fundamental, técnico-jurídica, prática e sócio-política do bacharel em direito.

Ocorre que em razão do caráter altamente teórico do Direito e do seu contexto histórico normativo apresentado anteriormente, que tradicionaliza o próprio ensino, operacionalizar esse "tripé institucional" se torna um desafio; e o mesmo serve para a aplicação de novas metodologias e métodos de ensino, já que se considera a leitura expositiva dos códigos e das leis, por exemplo, como indispensável, mas urge que ocupe um papel menos central. As propostas das metodologias ativas, então, ganham cada vez mais espaço e força no conflito com as amarras jurídico-tradicionais.

Para fins exemplificativos, a audiência simulada se constitui como a prática ativa mais comum nas Faculdades de Direito. Por meio dela, os estudantes se veem enquanto partes de uma audiência e devem agir conforme seus deveres, funções e aprendizagem teóricas e procedimentais em sala de aula. É uma simulação da própria atuação do profissional do Direito que, por meio de um "teatro

jurídico", permite a antecipação da prática do discente nos espaços direcionados exclusivamente à pessoa do advogado e do juiz.

Para Furieri e Oliveira (2020), a audiência simulada também contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e célere, bem como da argumentação oral e escrita dos discentes, já que precisam pensar autonomamente a respeito das mais variadas possíveis soluções para o problema apresentado. Consequentemente, tem-se também uma grande interação entre os acadêmicos, deixando de lado o trabalho individual e o "eu, sozinho" no entendimento do conteúdo e solução dos conflitos. Nesse sentido, prática da audiência simulada permite aos estudantes de Direito uma nova perspectiva acerca da temática abordada em sala de aula.

Assim, os acadêmicos possuem uma abordagem acadêmica e teórica, mas também uma abordagem prática que permite visualizar, hipoteticamente, a aplicação da teoria aprendida e pesquisada. Além disso, os acadêmicos assumem sua autonomia, tendo em vista que ocupam funções ora passiva e ora ativa a depender de seu papel na dinâmica da atividade, podem cumprir os papéis de advogado, juiz, réu, autor e/ou testemunha. Porém, por ser uma prática proporcionada somente nos últimos anos do curso, em muito pouco se possibilita o processo de aprendizado de forma mais ativa, tendo em vista as outras ocupações acadêmicas, tais como Trabalho de Conclusão de Curso, estágio e a prova da OAB.

Outro exemplo de metodologia ativa no ensino do Direito se dá por meio dos Núcleos de Prática Jurídica (NPJ), pois cabe aos acadêmicos o atendimento à comunidade e o acompanhamento do processo dos assistidos. Nesse contexto, os discentes ficam responsáveis pela organização dos processos e o planejamento de estratégias para realização do trabalho, o qual é gerenciado coletivamente pelos acadêmicos dentro de "escritórios" acadêmicos, supervisionados por algum docente vinculado à Instituição de ensino promotora da prática.

Para Silveira (2022), a prática do NPJ propicia que os estudantes resolvam problemas nos moldes das metodologias ativas, presenciando a realidade social e refletindo sobre o mundo e como os problemas atuais são constituídos e resolvidos. A prática jurídica

enquanto metodologia ativa, assim, acaba por auxiliar no desenvolvimento do profissional humanizado, pois além de retirar o discente dos "muros" das salas de aula expositivas, propicia um contato mais direto com os objetivos de justiça e igualdade do Direito, além de promover uma troca intercultural entre acadêmico e "cliente".

Por sua vez, Monteiro Neto e Rodrigues (2021) apontam para urgente necessidade materializar a teoria nos cursos de Direito porque o fenômeno jurídico muitas vezes é tratado como uma abstração muito diferente daquela encontrada na realidade, de modo a dificultar a aprendizagem do aluno e o contato com o mundo real. Isso se apresenta como um problema tendo em vista a dificuldade no entendimento da capacidade do direito para mudar a realidade e corrigir injustiças sociais.

Assim, tem-se como necessária uma abordagem que não se limite a exposição do conteúdo por parte do professor, sendo os casos concretos uma importante ferramenta para compreensão e aprendizagem para além da teoria. Nesse contexto, a utilização de metodologias ativas permite o contato entre a dogmática aprendida e a vida real. É sabido que não raras vezes a abordagem teórica por parte do professor será necessária, mas Monteiro Neto e Rodrigues (2021) entendem que é possível que os alunos aprendam por meio de casos práticos aplicar a teoria aprendida, de modo a não se restringir a abstração.

Por meio também do método estudo de caso é possível trabalhar casos já solucionados ou ainda estudar possíveis soluções e resultados hipotéticos. Os alunos podem analisar pontos positivos e negativos de uma possível decisão, como identificar problemas e propor soluções. Para aplicação do estudo de caso, a participação e centralidade dos alunos é indispensável, de modo que sua aplicação permite um contato mais direto entre a dogmática jurídica e a realidade social em que a teoria será aplicada. O estudo de caso pode, nesse sentido, evitar tal afastamento permitindo a interpretação das normas jurídicas e voltando sua aplicação a uma situação concreta.

Além disso, Monteiro Neto e Rodrigues (2021) que o método de caso é capaz de ampliar as possibilidades de compreensão de

conceitos e auxilia o estudante a adquirir competências e habilidades necessárias a um bom profissional. Assim, com as três metodologias ativas possíveis ao ensino do Direito, sendo elas a audiência simulada, os próprios NPJs e o método de caso, tem-se a possibilidade de rompimento das bases tradicionais do ensino jurídico, já que os discentes passam a ocupar o centro do desenvolvimento da aprendizagem, possuindo autonomia em suas ações e propiciando a aplicação prática e complexa da teoria aprendida em sala de aula.

Faz-se de suma importância pensar em novas alternativas ao ensino tradicional do Direito, como é o caso das metodologias ativas, capazes de romper com a limitação das aulas meramente expositivas e da pouca interação entre docente e discente. E isso porque metodologias ativas visam, principalmente, a inversão do método tradicional de ensino centrado na pessoa do docente enquanto detentor único do conhecimento. Com essa proposta metodológica, os discentes assumem a centralidade e o conhecimento é construído de forma coletiva, sem centralizar o ensino no papel do professor, uma vez que esse passa a ser um facilitador e impulsionador no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que os estudantes vão além do que conseguiriam sozinhos.

No Direito, é possível perceber a presença das metodologias ativas no júri simulado, nos NPJ e nos métodos de caso, pois são experiências que unem a teoria com a prática e promovem o protagonismo do discente na reflexão, desenvolvimento e conclusão das ideias. São exemplos, portanto, capazes de demonstrar que o ensino do Direito no Brasil tem deixado de lado suas amarras jurídico-tradicionais, em sentido às novas possibilidades apresentadas à sociedade para uma verdadeira e fiel aprendizagem. Com essa escolha, será possível criar cada vez mais profissionais humanizados, preocupados com a práxis da realidade jurídica-social moderna.

Nesse sentido, tem-se também que o uso das metodologias ativas poderá contribuir significativamente inclusive para o desenvolvimento de novas perspectivas para o exercício das profissões jurídicas, tais como a advocacia, os cargos públicos e a própria docência. Afinal, o ensino sistêmico, mútuo e humanizado nas

Instituições de ensino jurídico superior significa que, no futuro, o exercício do Direito será pautado em um novo modelo de análise, compreensão e olhar para os problemas e possibilidades de resoluções de compreensão e análise dos problemas sociais.

Referências

Bacich, L.; Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* (1ed). Porto Alegre (Brasil): Penso Editora.

Bento, F.; Sanches, S. (2009) A História do Ensino do Direito No Brasil e os Avanços da Portaria 1886 De 1994. In: *Anais do Congresso Nacional do CONPEDI, XVIII*. São Paulo (Brasil): CONPEDI, 6186-6211. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao_paulo/2408.pdf. Recuperado em: 28.set. 2022.

Diesel, A; Baldez, A.; Martins, S. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14 (1), 268-288. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>. Recuperado em: 30.mai.2023

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro (Brasil): Paz e Terra.

Fonzar, J. (1979). *Educação: natureza e circunstância*. São Paulo (Brasil): Ed. Loyola.

Furieri, L.; Oliveira, J. (2020). Metodologia ativa de ensino e aprendizagem: relato da experiência da *Civil Court*. In: Oliveira, J.; Goretti, R. (Orgs.). *Metodologias Ativas de Aprendizagem para o Curso de Direito* (1ª ed.). Vitória (Brasil): FDV Publicações. Disponível em: *Metodologias Ativas de Aprendizagem para o Curso de Direito*. Recuperado em: 30.mai.2023

Marroco, A. (2011). *Ensino jurídico no Brasil: desafios à formação do profissional do Direito no século XXI*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94758>. Recuperado em: 30.mai.2023

Monteiro Neto, M.; Rodrigues, H. (2021). Metodologias ativas nos cursos de direito: notas acerca da utilização do método do caso. *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, 7(1), 18-34. Disponível em:

Filipak, Sirley Terezinha; Mendonça, Ygor de Siqueira Mendes; Libois, Rachel; Gambús, Ana Letícia Marcolla (2023). Direito, Ensino e Metodologias Ativas: (re)pensando o Ensino Jurídico Tradicional no Brasil. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 21, 2023, 251-270. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.21.2023.27793>

<http://dx.doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2021.v7i1.7695>.
Recuperado em: 30.mai.2023.

Portaria n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994. (1994). Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <https://www.oabrn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>. Recuperado em: 27 set. 2022.

Ribeiro, P. (1993). História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 4, 15-30. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>. Recuperado em: 30.mai.2023.

Said Filho, F. (2019). O ensino jurídico e a construção do Estado brasileiro pós-independência: das Academias ao Poder. *Revista Direito em Debate*, 51, 78-87. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2176-6622.2019.51.78-87>. Recuperado em: 30.mai.2023.

Saviani, D. (2005). As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: Saviani, D. *Projeto “20 anos do HISTEDBR”* (pp. 21-27). Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas (Brasil): UNICAMP. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf. Recuperado em: 30.mai.2023.

Silva, E. (2000). Ensino de direito no Brasil: perspectivas históricas gerais. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 4(1), p.1-7. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/78qvJ3kBG574djNtpv3tSbs/?lang=pt>. Recuperado em: 30.mai.2023.

Silveira, S. (2022). I- O EMAJ/FURG no contexto do ensino superior: por uma educação ativa e reflexiva. In: Rocha, J.; Costa, E.; Silveira, S.; Júnior Bezerra, J. (Orgs.). *Ensino Jurídico, Desafios e Perspectivas: experiência dos cursos jurídicos das Universidades Federais Brasileiras* (1ª ed.). Rio Grande, RS (Brasil): Editora da FURG. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/110471/ENSINO%20JUR%203%8DDICO%2C%20DESAFIOS%20E%20PERSPECTIVAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Recuperado em: 30.mai.2023.

Val E.; Hopstein, G. (2009). O ensino superior em Direito no Brasil: cenários, perspectivas e principais desafios. *Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*. VII(12), 167-184. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3111>. Recuperado em: 30.mai.2023.

Valente, J.; Almeida, M.; Geraldi, A. (2017) Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, 17(52), 455-479. Disponível em:

Filipak, Sirley Terezinha; Mendonça, Ygor de Siqueira Mendes; Libois, Rachel; Gambús, Ana Letícia Marcolla (2023). *Direito, Ensino e Metodologias Ativas: (re)pensando o Ensino Jurídico Tradicional no Brasil*. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 21, 2023, 251-270. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.21.2023.27793>

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2017000200455&lng=pt&nrm=iso&tng=pt. Recuperado em: 30.mai.2023.

Venâncio Filho, A. (2011). *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. São Paulo (Brasil): Perspectiva.

Para saber mais sobre as/o autor/as...

Sirley Terezinha Filipak

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná.
Mestrado em Educação, na área de concentração em Recursos Humanos e Educação Permanente, pela Universidade Federal do Paraná.
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
Professora do curso de Pedagogia desde 1988 e do Programa de Pós-Graduação em Educação desde 2012, na linha de pesquisa História e Políticas da Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão das Instituições de Educação Básica e Superior, formação de professores e gestores.

Ygor de Siqueira Mendes Mendonça

Doutorando em Direito Socioambiental e Sustentabilidade na PUCPR, com período de investigação em curso na FDUC.
Pós-graduando em Responsabilidade Humana e Sustentabilidade pelo Instituto de Ciências Sociais e Políticas pela Universidade de Lisboa.
Mestre em Desenvolvimento Socioambiental pelo NAEA/UFPA.

Rachel Libois

Doutoranda em Direito Socioambiental na Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
Mestre em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Membro do Coletivo de Estudos e Ações Indígenas (CEAI). Associada ao Centro de Pesquisa e Extensão em Direito Socioambiental (CEPEDIS).
Pesquisadora Bolsista do Observatório de Protocolos Autônomos.
Colaboradora do Projeto Universidade é Território Indígena.

Filipak, Sirley Terezinha; Mendonça, Ygor de Siqueira Mendes; Libois, Rachel; Gambús, Ana Letícia Marcolla (2023). Direito, Ensino e Metodologias Ativas: (re)pensando o Ensino Jurídico Tradicional no Brasil. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 21, 2023, 251-270. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.21.2023.27793>

Ana Letícia Gambolla Marcús

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Como citar este artigo...

Filipak, Sirley Terezinha; Mendonça, Ygor de Siqueira Mendes; Libois, Rachel; Gambús, Ana Letícia Marcolla (2023). Direito, Ensino e Metodologias Ativas: (re)pensando o Ensino Jurídico Tradicional no Brasil. *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 21, 251-270.

DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.21.2023.27793>

¹ Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. (Publicada no Diário Oficial da União de 30 de dezembro de 1994).

² Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824. Elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I em 25 de março de 1824. (Registrada na Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil a fls. 17 do Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiais em 22 de abril de 1824).

³ Lei de 11 de agosto de 1827. Crêa dous Cursos de sciencias Jurídicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. (Publicado na Coleção da Legislação Imperial brasileira – CRLIBR – de 1827).

⁴ Decreto nº 1.386, de 28 de Abril de 1854. Dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos. Usando da autorização concedida pelo Decreto nº 714 de 19 de Setembro de 1853: Hei por bem, que nos Cursos Jurídicos do Imperio se observem os Estatutos, que com estes baixão, assignados por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, do Meu Conselho, Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio, que assim o tenha entendido e faça executar. Palacio do Rio de Janeiro em vinte oito de Abril de mil oitocentos cincoenta e quatro, trigesimo terceiro da Independencia e do Imperio. (Publicado na Coleção de Leis do Império do Brasil de 1854, página 169, vol. 1, pt. I).

⁵ Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Hei por bem que os regulamentos da Instrução primaria e secundaria do municipio da Côrte, os dos exames de preparatorios nas provincias, e os estatutos das Faculdades de Direito e de Medicina e da Escola Polytechnica se observem de accôrdo com as seguintes disposições, das quaes não serão executadas antes de aprovação do Poder Legislativo as que trouxerem augmento de despeza ou dependerem de autorização do mesmo Poder. (Publicado na Coleção de Leis do Império do Brasil de 1879, página 196, vol. 1., pt. I.)

⁶ Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em

institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. (Publicado no Diário Oficial da União de 15 de abril de 1931, seção 1, página 5800).

⁷ Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicado no Diário Oficial da União de 28 de dezembro de 1961.

⁸ Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Publicada no Diário Oficial da União de 30 de dezembro de 1994.

⁹ Paulo Freire já havia enfatizado em sua obra *Pedagogia do Oprimido* que «(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem» (Freire, 1987, p. 39).

¹⁰ Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Publicada no Diário Oficial da União de 30 de dezembro de 1994.