

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Práticas pedagógicas com metodologias ativas nos cursos de direito de Alagoas

Práticas pedagógicas con metodologías activas en cursos de derecho en Alagoas

Pedagogical practices with active methodologies in law courses in Alagoas

Douglas Vieira de Almeida  y Luis Paulo Leopoldo Mercado 

Universidade Federal de Alagoas, Brasil

RESUMO Analisamos a aplicação e as contribuições que as metodologias ativas trazem para a formação do estudante dos cursos de direito de Alagoas, Brasil. As diretrizes curriculares nacionais do curso de direito apontam exigências para as instituições de ensino superior traçarem o novo perfil do egresso, principalmente com as competências e preparo para a utilização das tecnologias da informação e da comunicação na prática pedagógica. A metodologia envolveu pesquisa qualitativa para compreensão das práticas utilizadas nos cursos de direito, utilizando estudo de caso e análise de conteúdo dos projetos pedagógicos dos cursos e dados dos questionários aplicados aos professores, verificando como estão sendo aplicadas as metodologias ativas dentro dos quatro cursos de direito pesquisados. Os resultados mostram as contribuições que o estudante de direito pode e precisa ter a partir da utilização das metodologias ativas pelo professor, gerando nele uma maior autonomia para torná-lo um profissional capaz de resolver problemas que a sociedade atual exige, com senso crítico e de forma mais reflexiva.

PALAVRAS-CHAVE Educação jurídica, pedagogia jurídica, metodologias ativas, tecnologias da informação e da comunicação, práticas pedagógicas.

RESUMEN Analizamos la aplicación y contribuciones que las metodologías activas aportan a la formación de estudiantes de la carrera de Derecho en Alagoas, Brasil. Las directrices curriculares nacionales de la carrera de Derecho señalan requisitos para que las instituciones de educación superior perfilen el nuevo perfil del egresado, principalmente con las competencias y preparación para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la práctica pedagógica. La metodología involucró una investigación cualitativa para comprender las prácticas utilizadas en los cursos de derecho, utilizando un estudio de caso y análisis de contenido de los proyectos pedagógicos de los cursos y datos de los cuestionarios aplicados a los profesores, verificando cómo se están aplicando las

metodologías activas dentro de los cuatro cursos de derecho encuestados. Los resultados muestran los aportes que el estudiante de derecho puede y necesita tener a partir del uso de metodologías activas por parte del profesor, generando una mayor autonomía para convertirlo en un profesional capaz de resolver los problemas que demanda la sociedad actual, con sentido crítico y de forma más reflexiva.

PALABRAS CLAVE Educación jurídica, pedagogía jurídica, metodologías activas, tecnologías de la información y de la comunicación, prácticas pedagógicas.

ABSTRACT The article analyzes the application and contributions that active methodologies bring to the students of law courses in Alagoas, Brazil, during the training process. The national curriculum guidelines of the law course point out requirements for higher education institutions to outline the new profile of the egress, mainly with the skills and preparation for the use of information and communication technologies in practice pedagogical. The methodology involved qualitative research to understand the practices used in the courses, using a case study and content analysis of the pedagogical projects of the law courses and data from the questionnaires applied to the teachers, verifying how the active methodologies are being applied within the four law courses surveyed. The analyzed data clarify the contributions that the law student can and needs from the use of active methodologies by the professor, generating in him a greater autonomy to make him a professional capable of solving problems that current society demands, with a critical enseand more reflectively.

KEYWORDS Legal education, legal pedagogy, active methodologies, information and communication technology, pedagogical practices.

Introdução

A sala de aula é um espaço de constantes desafios para muitos professores que atuam no ensino superior, principalmente quando envolve tecnologias da informação e comunicação que inserem o professor frente a metodologias que possibilitam ao estudante uma aprendizagem mais ativa no processo de ensino e aprendizagem. Porém, muitos professores não estão preparados para o uso dessas metodologias na sua prática pedagógica.

Atualmente, os desafios das aulas *online* exigem que o estudante assuma um papel de protagonista no processo de ensino, que vivencie experiências pedagógicas que o preparem para o exercício da cidadania, trazendo respostas, apontando caminhos, permitindo o novo.

Ao tratarmos de metodologias ativas, buscamos nos aprofundar em seus benefícios para a aprendizagem dos bacharéis em direito, pois despertam nestes uma efetiva participação na construção do conhecimento, gerando autonomia e colocando-os como centro do processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que o professor se torne um mediador nesse processo.

Metodologias ativas no ensino superior

As metodologias inovadoras (Debald, 2020), ativas (Moran, 2018) e «inov-ativas» (Filatro e Cavalcanti, 2018), passam por uma ressignificação para tentar trazer mudanças para a permanência dos estudantes no ensino superior, os quais podem melhorar a qualidade da aprendizagem. Para Filatro e Cavalcanti (2018), nas metodologias ativas o estudante se envolve de forma intensa em seu processo de aprendizagem desenvolvendo a autonomia por meios de ferramentas tecnológicas, de maneira a se tornar mais ágil e capaz de personalizar suas experiências na aula.

O papel do professor é fundamental como mediador dos estudantes, o qual busca motivá-los e questioná-los, fazendo-os participar de forma ativa na utilização das metodologias ativas; porém a gestão, os ambientes físicos e virtuais precisam ser acolhedores, que gerem criatividade, para gerar oportunidades de aprender e de empreender (Moran, 2018).

Cortelazzo e outros (2018) mostram avanços na aprendizagem ativa, enfatizando o foco agora na individualização do itinerário formativo, de modo o professor ter o papel de mediador e de entender as deficiências para auxiliar os estudantes na construção do conhecimento, além de perceber que estes precisam de motivação. Para o estudante assumir papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessária uma mudança não só do professor, mas de todos os processos educativos, que precisam se modificar, dos currículos aos cursos, trazendo práticas que unam a teoria e a prática, as quais tragam mais compreensão, vivência, reflexão, seja qual for a área de formação, durante todo o processo de profissionalização (Daros, 2018).

O professor, como mediador do processo, possibilita descobertas e novos saberes na construção do conhecimento, dentro e fora da sala de aula. Sobre isso, Debald afirma que:

Se as metodologias ativas de aprendizagem possibilitaram novas experiências de aprendizagem a partir de um currículo mais desafiador e problematizador, o perfil docente se redesenhou mediante essa nova postura, muito mais de mediação do que de exposição. Novas competências foram desenvolvidas para atender às demandas que até então eram consideradas inalteradas (Debald, 2020: 66).

Desse modo, as metodologias ativas favorecem às necessidades atuais dos estudantes que são mais práticos e críticos, já que o mundo exige mais deles. Precisam estar preparados para resolver problemas, evidenciando a necessidade dessas habilidades praticadas durante o processo de formação, tornando-os protagonistas nos processos educacionais.

Metodologia

O estudo teve como objetivo investigar a aplicação e contribuições das metodologias ativas na formação de bacharéis em direito no estado de Alagoas, Brasil; caracterizar metodologias ativas e suas possibilidades de uso com tecnologias da informação e da comunicação no ensino superior, e verificar as contribuições destas para o processo de ensino e aprendizagem no ensino jurídico e os benefícios que elas podem trazer na formação dos bacharéis em direito.

Foi utilizada a abordagem do estudo de caso (Yin, 2010; Gerring, 2019), em contextos que trabalham com as metodologias ativas no ensino jurídico. O estudo foi realizado em quatro instituições de ensino superior do estado de Alagoas, Brasil, sendo duas públicas, a Universidade Federal de Alagoas e a Universidade Estadual de Alagoas, e duas privadas, o Centro Universitário Cesmac e o Centro Universitário Tiradentes, baseando-se na forma de como as metodologias ativas estão sendo utilizadas nos quatro cursos de direito de Alagoas selecionados.

Os participantes da pesquisa foram 78 professores dos cursos escolhidas, identificados como P1, P2, P3, etcétera, os quais responderam um questionário eletrônico através do Google Forms, disponibilizado para os correios eletrônicos dos mesmos. O objetivo foi buscar uma melhor compreensão sobre o uso das metodologias ativas e se estas estavam previstas nos projetos pedagógicos dos cursos, bem como as contribuições dessas metodologias no processo de ensino e aprendizagem.

A análise documental contemplou as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de direito,¹ o documento da Ordem dos Advogados do Brasil que fundamenta a qualidade no ensino jurídico no país e o que é esperado para o perfil do egresso (Ordem dos Advogados do Brasil, 2013),² além dos projetos pedagógicos dos cursos analisados, nos quais verificamos a contextualização, histórico e reconhecimento dos cursos, carga horária, períodos, turnos, número de estudantes e professores, princípios, perfil dos egressos, metodologias de ensino.

Os dados coletados foram analisados utilizando a análise de conteúdo (Bardin, 2016) a partir das categorias definidas, com base nos objetivos do estudo, definidas a partir das entrevistas realizadas com os coordenadores dos cursos e dos questionários respondidos pelos professores.

1. Resolução CNE/CES número 5, Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito e dá outras providências, 17 de dezembro de 2018, disponível em <https://tipg.link/NOIS>.

2. Ordem dos Advogados do Brasil, «Principais propostas para aprimoramento do marco regulatório do ensino jurídico», Comissão Nacional de Educação Jurídica (gestão 2013-2016), disponível em <https://tipg.link/NOIC>.

Metodologias ativas no ensino jurídico

As diretrizes curriculares nacionais para o curso de direito, normatizada pela Resolução CNE/CES número 5, de 17 de dezembro de 2018, trouxeram a exigência da utilização de metodologias ativas e o domínio das tecnologias da informação e da comunicação, visando uma formação capaz de desenvolver nos estudantes de direito uma maior criticidade e que possam refletir sobre os demandas da sociedade, como também defendem Elgueta e Palma (2021). Estas metodologias buscam desenvolver nos estudantes uma maior autonomia, mas o professor do ensino jurídico precisa receber uma formação adequada para a utilização dessas metodologias na sala de aula, sendo esse um dos grandes desafios das instituições de ensino superior, devido ao curso de direito ser muito voltado ao ensino exclusivamente tradicional.

Para tal, é necessária uma mudança no planejamento pedagógico das instituições de ensino superior, na qual a cultura de flexibilização dos currículos precisa ser modificada (Almeida e outros, 2013). Palmeira (2018), Prado (2015) e Cordeiro (2019) defendem a importância de uma transformação da docência jurídica, pois os resultados mostram um ensino jurídico voltado apenas a treinar os estudantes para a aplicação normativa, partindo da ótica exclusivamente positivista. Com os problemas sociais cada vez mais complexos, a sociedade exige cidadãos mais críticos e conscientes do seu papel na sociedade (Moran, 2018). Com a prática do ensino e a formação pedagógica necessária, os bacharéis e estudantes podem ser levados a um universo repleto de questionamentos, dando-lhes possibilidade de despertar dentro de si o «cientista social», fazendo com que o ensino superior cumpra efetivamente suas finalidades. Além disso, no que diz respeito especificamente ao curso de direito, é necessário um perfil profissional preparado para trazer respostas a uma sociedade em constante transformação e movimento.

As diretrizes curriculares nacionais do curso de direito exigem, durante o processo de formação do bacharel, utilização e aplicação das metodologias ativas e o domínio das tecnologias da informação e da comunicação, para formar profissionais capazes de resolver os problemas que a sociedade atual exige, bem como compreender melhor o direito. Acerca dessas mudanças e a inserção das tecnologias da informação e da comunicação na formação jurídica, o Parecer CNE/CES número 635/2018, mostra-nos que:

Há que se destacar a possibilidade de mudança do cenário profissional decorrente da inserção de novas tecnologias. Ferramentas tecnológicas irão reduzir a demanda por recursos humanos, alterando a estrutura organizacional dos espaços que realizam atividades jurídicas. Novas tecnologias podem alterar a elaboração e entrega de produtos e serviços jurídicos, criando novos requisitos de competências e conhecimentos para o profissional da área.³

3. Parecer CNE/CES número 635, Revisão das diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito, 4 de dezembro de 2018, disponível em <https://tipg.link/NOHY>.

Além dessas mudanças, o documento explicita a necessidade de diversificação curricular, apontando as necessidades que os currículos precisam contemplar quanto à inserção das tecnologias da informação e da comunicação devido às mudanças no cenário da profissão.

Para atender a essas necessidades, o professor precisa definir atividades didáticas e formativas que possibilitem o desenvolvimento de conteúdos, habilidades e competências necessárias para a formação jurídica, definidos no plano de ensino da sua disciplina, substituindo aulas tradicionais por metodologias ativas e participativas que gerem interação e interatividade, a fim de favorecer os objetivos educacionais atuais (Benedito e Marques, 2021), bem como uma aprendizagem colaborativa, como defendem Rivas e outros (2023).

Para tal, é preciso motivar o estudante e incentivá-lo na participação do processo de ensino e aprendizagem, entendendo seu papel ativo nesse processo; já o professor precisa explorar as tecnologias da informação e da comunicação, que servem e servirão de apoio a essa nova realidade, pois podem auxiliar no ensino presencial e *online* (Masetto e Tavares, 2013).

A maneira de ensinar, as metodologias aplicadas, a troca de conhecimentos e recursos que favoreçam a interação, precisam estar presentes no processo de ensino e aprendizagem do direito, por ser uma das profissões que norteia as condutas entre as sociedades. Faz-se necessária uma nova forma de ensinar para o professor do ensino jurídico, buscando capacitá-lo para compreender o papel de mediador que possui, deixando de lado a visão de protagonista do processo de ensino e aprendizagem, pois a troca e a construção de conhecimentos entre estudantes e professores é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem.

Prática pedagógica com metodologias ativas nos cursos de direito de Alagoas

A partir da coleta dos dados com os professores, analisaremos como estão sendo aplicadas as metodologias ativas nos cursos de direito de Alagoas. Os dados obtidos nos questionários aplicados aos professores dos cursos pesquisados consideraram: caracterização da experiência docente, tempo de docência no ensino superior e disciplinas que lecionam no curso de direito (**tabela 1**).

Alguns professores lecionam em mais de uma instituição de ensino superior, sendo esses excluídos de uma ou mais instituições, sendo as respostas válidas apenas para um dos cursos que leciona. No montante de 153 professores, setenta e oito (50,98 %) responderam ao questionário. O Centro Universitário Cesmac foi a instituição de ensino superior com maior participação, ficando com 44,87 % do total de professores que participaram da pesquisa.

Tabela 1. Percentual de participação dos professores por instituições de ensino superior

| Intituições de ensino superior | Total de professores no curso | Respondentes | Porcentagem do total dos pesquisados |
|----------------------------------|-------------------------------|--------------|--------------------------------------|
| Universidade Federal de Alagoas | 39 | 12 | 15,39 % |
| Universidade Estadual de Alagoas | 16 | 10 | 12,82 % |
| Centro Universitário Cesmac | 62 | 35 | 44,87 % |
| Universidade Tiradentes | 36 | 21 | 26,92 % |
| Total | 153 | 78 | 100 % |

Fonte: elaboração própria.

Quanto à titulação dos setenta e oito professores, um (1,3 %) possui estágio pós-doutoral, vinte e sete (34,6 %) possuem o título de doutor, quarenta e três (55,1 %) possuem o título de mestre, e sete (9 %) possuem o título de especialista.

Os professores participantes da pesquisa lecionam ou lecionaram em torno de quarenta e uma disciplinas diferentes. A **tabela 2** mostra as perspectivas formativas, segundo as diretrizes curriculares nacionais de formação geral, formação técnico jurídica e formação prático profissional.

Em relação ao tempo de docência no ensino superior dos professores pesquisados, onze (14,1 %) possuem mais de vinte anos de curso; trinta e oito (48,7 %) entre doze e vinte anos; dezoito (24,1 %) entre oito e doze anos; seis (7,7 %) entre cinco e oito anos e quatro (5,1 %) há menos de cinco anos. Quanto ao tempo de docência no curso de direito, esse percentual tem uma pequena diferença: nove (11,5 %) com mais de vinte anos; trinta e cinco (44,9 %) entre doze e vinte anos; dezoito (23,1 %) entre oito e doze anos; nove (11,5 %) entre cinco e oito anos, e sete (9 %) há menos de cinco anos.

A análise dos dados partiu da categorização que levou em consideração as ideias e conceitos percebidos das respostas dos professores, do referencial teórico e das normas e documentos elencados no decorrer da pesquisa (Bardin, 2016) (**tabela 3**).

Conceituação das metodologias ativas

Esta categoria evidenciou os conhecimentos que os professores possuem a partir da visão acerca das metodologias ativas, juntamente com o que os documentos e teóricos nos mostram. Nas respostas dos professores destacamos algumas impressões sobre o que são as metodologias ativas e qual sua finalidade no ensino.

Chamou atenção a forma com que os professores consideram as metodologias ativas, com destaque no protagonismo do estudante presente nas respostas de forma reiterada: metodologias ativas como instrumento para que o estudante assuma um «certo

Tabela 2. Disciplinas que os professores lecionam ou lecionaram no curso de direito

| Eixos formativos | Disciplinas e ramos (vezes repetidas) | Quantidade de disciplinas e ramos | Percentual |
|-------------------------------|--|-----------------------------------|------------|
| Formação geral | Antropologia Jurídica (1), Ciência Política (6), Criminologia (5), Filosofia (2), História (3), Metodologia (8), Português (1), Psicologia (1), Sociologia (3), Teoria Geral do Estado (1). | 11 | 26,9 % |
| Formação técnico-jurídica | Biodireito (1), Direito Administrativo (7), Direito Agrário (1), Direito Ambiental (3), Direito Civil (26), Direito Constitucional (8), Direito da Propriedade Intelectual (1), Direito do Consumidor (3), Direito do Trabalho (10), Direito Empresarial (6), Direito Financeiro (1), Direito Internacional (9), Direito Penal (17), Direito Previdenciário (1), Direito Processual Civil (13), Direito Processual do Trabalho (4), Direito Processual Penal (9), Direito Processual Tributário (1), Direito Tributário (6), Direito Urbanístico (1), Direitos Humanos (2), Hermenêutica Jurídica (1), Introdução ao Estudo do Direito (7), Linguagem e Argumentação Jurídica (1), Responsabilidade Civil (1). | 25 | 60,9 % |
| Formação prático-profissional | Prática Civil (1), Prática de Extensão Jurídica (1), Prática de Iniciação Científica (1), Prática na área de Humanidades (1), Prática Trabalhista (2). | 5 | 12,2 % |
| Total | | 41 | 100 % |

Fonte: elaboração própria.

Tabela 3. Categorias e subcategorias de análise

| Categorias | Subcategorias |
|--|--|
| Conceituação das metodologias ativas | Metodologias ativas conhecidas. |
| | Metodologias ativas aplicadas. |
| Uso das metodologias ativas e tecnologias da informação e da comunicação nos cursos de direito | Contribuições das metodologias ativas no perfil do egresso. |
| | Dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. |
| | Disciplinas com maior facilidade para a aplicação das metodologias ativas. |
| | Conteúdos mais interessantes para a aplicação das metodologias ativas. |
| Formação de professores envolvendo tecnologias da informação e da comunicação com foco nas metodologias ativas | Previsão das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem nos projetos pedagógicos dos cursos. |
| | A percepção e aceitação dos professores para a utilização das metodologias ativas. |

Fonte: elaboração própria.

protagonismo no seu aprendizado» (cinco respondentes; a quantidade de respondentes será detalhada, a seguir, entre parêntesis); ferramentas que proporcionam a inversão do protagonismo professor-estudante (dois); métodos focados no estudante (três); que inserem o estudante no centro do processo de aprendizagem (dois), ou que evitam que o estudante assuma uma posição contemplativa em relação ao ensino (cinco).

Em outras respostas, o papel do professor foi citado como de mediador e avaliador das metodologias ativas (um respondente); permitem ao estudante interagir em sala de aula, dando sua opinião (um); participam da aula (um); estimulam o pensamento crítico (cinco); promovem a interação (um); tornam o estudante responsável pela construção do conhecimento (sete) ou conteúdo (um); valorização do estudante (dois); autonomia do estudante (quatro); autonomia sob supervisão (um), e desenvolvimento de habilidades do estudante relacionadas à criatividade, aplicação do conhecimento e sua contextualização (um).

Os professores afirmam que as metodologias ativas ajudam no desenvolvimento de competências específicas para o trabalho (três respondentes) e empregabilidade (um); para efetivar, ampliar ou melhorar o ensino e aprendizagem (seis); são inovadoras no processo de ensino e aprendizagem (um); facilitadoras desse processo (dois); são ferramentas do processo de ensino e aprendizagem (três); importantes para o aprendizado (dois) de qualidade (um); que rompem com a visão tradicional do professor (um); indispensáveis para uma disciplina ou formação do jurista (dois), e ensino inclusivo (um).

As diretrizes curriculares nacionais defendem, em seu artigo segundo, que os projetos pedagógicos dos cursos de direito precisam contemplar as metodologias ativas; e no artigo quarto demonstra a importância que é dada para as tecnologias da informação e da comunicação na área jurídica, possibilitando formação profissional que desenvolva no estudante as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais.

Nos projetos pedagógicos dos cursos pesquisados, constatamos a presença superficial do termo «metodologias ativas», enquanto na Universidade Estadual de Alagoas (2017) não encontramos o termo. Na Universidade Federal de Alagoas vemos numa única passagem, com metodologias que «permitam o desenvolvimento das competências e habilidades delineadas para a formação, ao compasso da interdisciplinaridade e da articulação teórico-prática» (Universidade Federal de Alagoas, 2019: 20). Além disso, destacam a sua presença no ensino jurídico contemporâneo e afirmam que elas «permitem ao aluno, em qualquer área do direito, explorar o impacto do conteúdo teórico no mundo dos fatos, não se restringindo o uso de atividades práticas nas disciplinas com o rótulo e propósito específico». No Centro Universitário Cesmac (2014) os estudantes participam da prática jurídica ativamente. Em relação ao projeto pedagógico do Centro Universitário Tiradentes (2019), em diversas partes encontramos a preocupação com a utilização das metodologias ativas como políticas institucionais no âmbito do curso, que se apoiam e induzem o estudante a «aprender a aprender»,

incentivando-o à ação e reflexão críticas. Nessa perspectiva, o estudante deixa de ser um sujeito passivo no processo de ensino e aprendizagem e assume o protagonismo de sua aprendizagem, sempre estimulado a construir o conhecimento e desenvolver a sua autonomia intelectual.

O papel das metodologias ativas na preparação para o mercado de trabalho permite a futura empregabilidade do estudante. Se usadas corretamente e com planejamento, podem ajudar no desenvolvimento de competências que auxiliem na futura inclusão do estudante no mercado de trabalho, como explicam Leal e outros (2018) e Mori e Santos (2016), cujo mercado de trabalho exige profissionais mais proativos, capazes de antecipar, de identificar e resolver os problemas, fortalecendo assim a abordagem de Marotta e Parise (2021) que nos mostra os benefícios da metodologia da aprendizagem baseada em problemas durante a formação jurídica.

Falta, nessas instituições de ensino superior, a atuação de uma coordenação pedagógica que auxilie os professores na reflexão sobre a sala de aula, as dificuldades dos estudantes, o processo de avaliação. Essa é a falha mais grave dentre a maioria das instituições de ensino superior analisadas, visto que em apenas uma existe uma atuação real do coordenador pedagógico.

Em relação à visão desses atores sobre as metodologias ativas, prevalece a de que se trata de uma estratégia didática que promove o protagonismo do estudante no aprendizado, que é quem assume essa centralidade. Desse modo, a utilização dessas metodologias implicaria um ensino em que o estudante constrói seu conhecimento de forma ativa.

As respostas indicam que as metodologias ativas são instrumentos inovadores para o ensino e aprendizagem, introduzindo um novo tipo de ação, cujo processo passa a mediar a construção do conhecimento, dando aos estudantes o protagonismo.

Na maioria dos projetos pedagógicos dos cursos pesquisados existe pouca explicação sobre a inserção das metodologias ativas como práticas pedagógicas adotadas nos cursos, o que gera preocupações, pois somente uma destaca de maneira mais ampla e de acordo, nesse ponto, com as diretrizes curriculares nacionais do curso de direito, o que demonstra a lacuna dos órgãos que fazem a regulação e fiscalização das instituições de ensino superior.

A primeira subcategoria visa identificar as metodologias ativas conhecidas pelos professores dos cursos de direito em questão (**figura 1**). A legislação pesquisada não especifica os tipos de metodologias ativas. Já nos projetos pedagógicos dos cursos encontramos diversas opções, como estudo de caso, estudo dirigido, seminários, debates, jogos, *problem based learning*, grupo de verbalização e grupo de observação, sala de aula invertida, tribunal filosófico, etcétera. Chama a atenção o fato de que, na maioria dos projetos pedagógicos dos cursos, não há o termo «metodologias ativas» como prática pedagógica, mas metodologias estão presentes em todos, muitas vezes como técnicas de ensino.

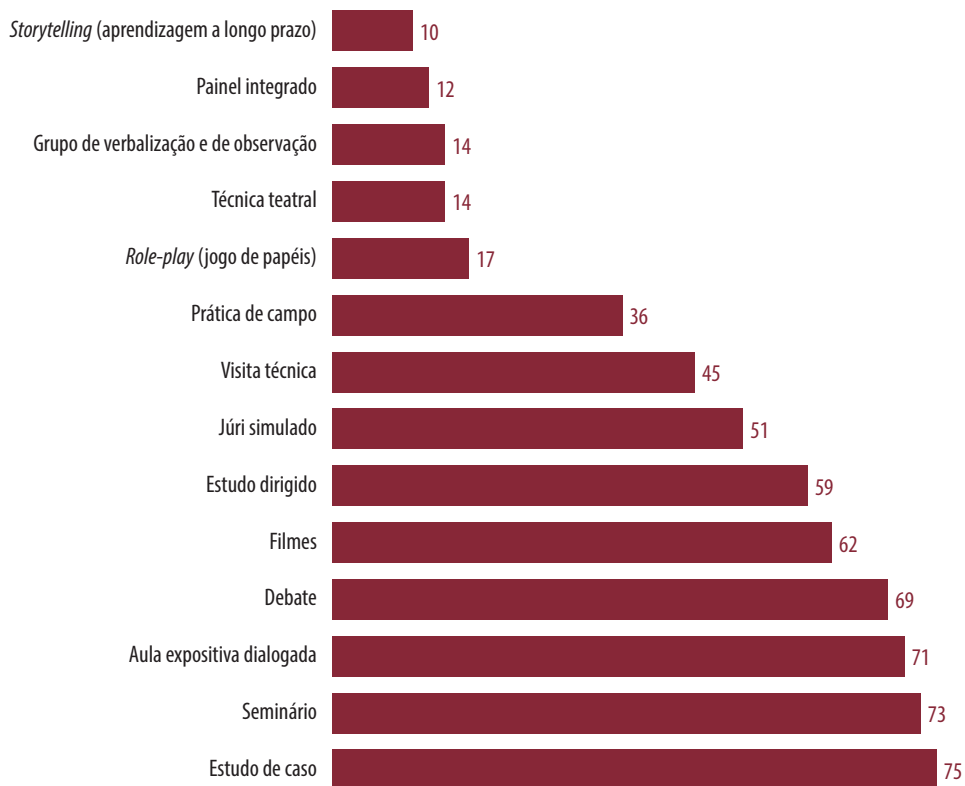


Figura 1. Metodologias ativas conhecidas pelos professores. Fonte: elaboração própria.

As diversas metodologias ativas utilizadas no ensino jurídico, de acordo com Coimbra (2018), Klakfke e Feferbaum (2020), Silva e outros (2020), Peixoto (2009), Arruda e Santos (2016), Malusá e outros (2018), Horn e Staker (2015), Oliveira e Campos (2018), Santos (2018), Souza e Casa Nova (2018), Gabbay e Sica (2009), Marques e outros (2018), Medeiros e Queiroz (2018), Ghirardi (2009), Veloso (2020), Barba e Capella (2012), Veras (2011), Terçairol e outros (2021), Ghirardi e Vanzella (2009), Bender (2014), Meira e Blisktein (2020), Prensky (2021) e Rocha e outros (2021), são: aula expositiva dialogada, clínica de direito, diálogo socrático, método de caso, aprendizagem baseada em problemas ou *problem based learning*, aprendizagem baseada em *times* ou *team based learning*, debates, estudo dirigido, sala de aula invertida, grupo de verbalização e grupo de observação, painel integrado, práticas de campo, *role-play* (jogo de papéis), *storytelling*, dramatização e teatralização, aprendizagem baseada em experiências, *design thinking*, jogos e gamificação, aprendizagem baseada em projetos, simulação, tempestade cerebral (*brainstorming*), trabalho em grupos, pesquisa na internet (*wequest*), *peer instruction*, atividade vivencial em equipe, visita técnica, aprendizagem colaborativa em rede, tarefas na internet (*webstak*), caças ao tesouro, *webgincanas*.

Identificamos quatorze modalidades de metodologias ativas que destacam nos dados obtidos, sendo as mais conhecidas: aula expositiva dialogada, debate, estudo de caso, estudo dirigido, filmes, júri simulado e seminário — essas usadas acima de 50 %, em destaque o estudo de caso, o qual 93,6 % dos professores a conhecem.

Além das citadas na **figura 1**, tivemos outras metodologias que foram marcadas uma única vez: *peer instruction*, *gamefication*, aula invertida, pesquisa, *quizz* e audiência simulada.

Os dados mostram uma ampla visão das diversas metodologias ativas conhecidas pelos professores. Além de estarem presentes nos projetos pedagógicos dos cursos e trazerem nos cursos teóricos as metodologias ativas podem ser utilizadas no ensino superior, favorecendo, assim, a autonomia do estudante, o qual participa ativamente do processo. Mas preocupa a conceituação e a forma como essas metodologias são tratadas em alguns projetos pedagógicos, pois, segundo as diretrizes curriculares nacionais, elas precisam ser colocadas como práticas pedagógicas adotadas no curso.

A maioria dos projetos pedagógicos dos cursos não trazem a preocupação com as metodologias ativas e as práticas pedagógicas, cuja lacuna pode prejudicar o processo de ensino e aprendizagem. Isso nos mostra a falta de suporte pedagógico que muitas instituições de ensino superior possuem, ao não entender a importância em reunir os professores para discutir estas práticas e formações, juntamente com o colegiado do curso, o núcleo docente estruturante responsável pelo projeto pedagógico dos cursos e a equipe responsável pelas atualizações dos projetos pedagógicos mesmos. Configura-se como ausência no pensar o curso sem a participação de todos os envolvidos no processo.

Na subcategoria metodologias ativas aplicadas, questionamos os professores acerca das metodologias ativas que já aplicaram ou aplicam nos cursos de direito que lecionam (**figura 2**).

Apenas um professor informou que nunca havia utilizado metodologias ativas em sala de aula e setenta e sete professores responderam afirmativamente que as metodologias que mais se destacam são: seminário, estudo de caso, debate, aula expositiva dialogada, filmes e estudo dirigido, ficando acima de 60 % e chegando até 82 %. As menos citadas foram *storytelling* — uma metodologia considerada importante para Amorim e outros (2021) por favorecer a aprendizagem ativa do estudante —, técnica teatral, visita técnica, *role-play*, prática de campo, painel integrado, júri simulado, e grupo de verbalização e grupo de observação, com um resultado entre 5 % e 32 %. As metodologias ativas que foram citadas até duas vezes foram: Phillips 66, *gamefication*, *peer instruction*, sala de aula invertida, pesquisa, *quizz*, audiência simulada, *brainstorming* e *problem based learning*.

Identificamos que quase um cem por cento dos professores já aplicaram ou aplicam as metodologias ativas como metodologias de ensino em suas aulas de direito, corroborando, junto com Klafke e Feferbaum (2020), que mostram a importância destas metodologias nos cursos de direito para fomentar o ensino participativo e inovador,

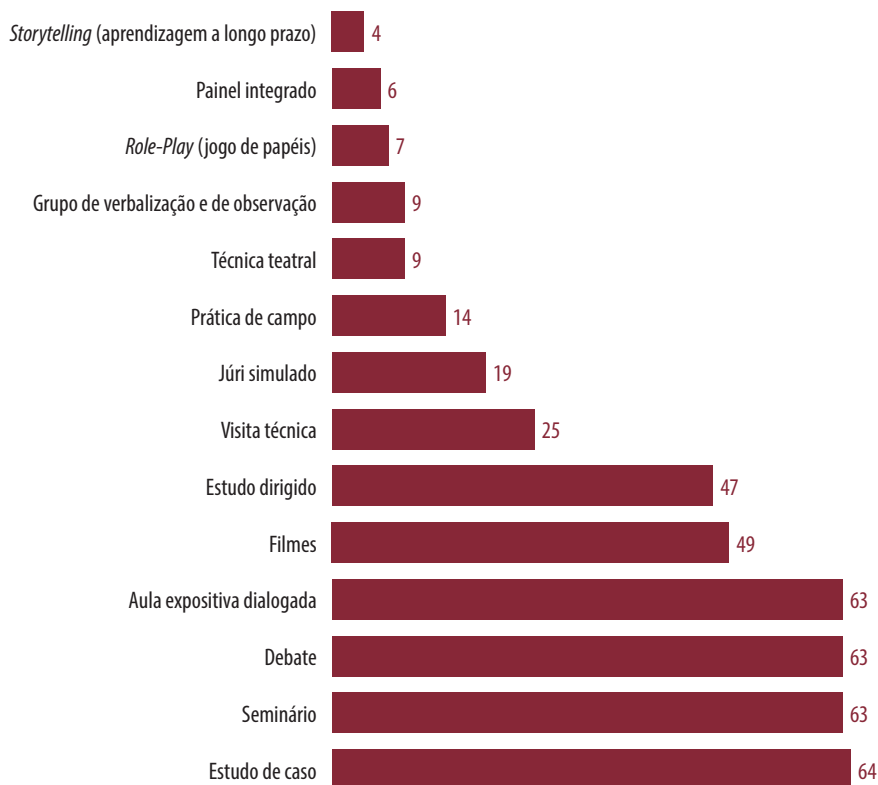


Figura 2. Metodologias ativas aplicadas pelos professores. Fonte: elaboração própria.

além de Debaldo (2020), que reafirma o protagonismo do estudante na utilização delas no ensino superior.

A sala de aula invertida (Bacich e outros, 2015) é uma forte metodologia ativa aplicada nos cursos de direito, mas os dados mostraram que foi uma das menos citadas. Torna-se nítida a percepção que muitos têm sobre a utilização das metodologias ativas como uma estratégia didática que, quando utilizadas, invertem a estrutura de poder dentro da sala de aula; ou seja, no cotidiano dos cursos o normal é que haja a verticalização da construção do conhecimento que, excepcionalmente, é invertido com o uso das metodologias ativas.

O levantamento realizado permite novas reflexões: como ocorre o planejamento e uso dessas metodologias mencionadas pelos professores em sala de aula? Quais benefícios, de fato, foram obtidos com o uso das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem? Como os estudantes percebem o uso dessas metodologias na sua aprendizagem? Essas são apenas algumas das questões que se esboçam com os dados coletados, reforçando-se a necessidade de outros estudos para ampliar a visão sobre as metodologias ativas nos cursos de direito em Alagoas.

Uso das metodologias ativas e tecnologias da informação e da comunicação nos cursos de direito

Nessa categoria, foram analisadas as respostas dos professores acerca do uso das metodologias ativas com tecnologias da informação e da comunicação nos cursos de direito, a partir de quatro subcategorias: as contribuições das metodologias ativas no perfil do egresso; as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem; disciplinas com maior facilidade para aplicação das metodologias ativas, e conteúdos mais interessantes para aplicação das metodologias ativas.

Em relação às contribuições que as metodologias ativas podem trazer na formação em direito, obtivemos algumas respostas vagas como «quase nenhuma», «indispensáveis» e até «sem resposta». Esses pontos de vista, ainda que minoritários, devem ser vistos com preocupação pelos coordenadores e as instituições de ensino superior, uma vez que o professor precisa se sobrepor no processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo a necessidade do uso das metodologias ativas.

Por outro lado, obtivemos respostas que reafirmam os conceitos das metodologias ativas trabalhadas neste estudo: a imersão no conceito (dois respondentes); unir a teoria e prática (dez); maior autonomia para o estudante (oito); desenvolvimento de postura crítica e/ou reflexiva (vinte e sete); aproxima a teoria da vivência dos estudantes (dois); prepara para a prática profissional real e/ou simulada (sete); capacidade de resolver problemas e/ou solucionar casos (três); construção de um perfil estudante-investigativo (um).

Os professores responderam que as metodologias ativas desenvolvem uma postura e conhecimento de debate e da realidade social no qual o direito é aplicado (dois respondentes); desenvolvem habilidades como pesquisa, oratória, argumentação, retórica, escrita, integração, sociabilidade, entre outras (onze); aproximam professor e estudante (um); aumentam a participação do estudante, incentivo, compromisso e/ou interesse (dez); melhoram a formação acadêmica e/ou no processo de aprendizagem, alguns professores utilizaram a palavra facilitadoras no processo de aprendizagem (onze); trabalho em equipe (dois); construção e/ou troca do conhecimento (um); maior interação e/ou diálogo (quatro); aumento na curiosidade pelo aprendizado (um); estudante como sujeito do seu processo do conhecimento (dois).

Percebemos a presença da superação da postura passiva e/ou expectadora do ensino tradicional, alguns professores destacaram a forma inclusiva ao estudante (três respondentes); estímulo à pesquisa (um); maior fixação dos temas e conteúdos (três); aumento na motivação e/ou envolvimento do estudante (dois); profissional bem preparado e cômico de seus deveres, desde que ele queira; compreensão de que o professor não é o dono do saber jurídico; formação da postura profissional na apresentação pessoal; excelente processo complementar com referência ao modelo da aula presencial; melhoria do entorno no cumprimento da função social da instituições de ensino superior e do curso (tendo estas últimas só um respondente).

As respostas dos professores coadunam com as diretrizes curriculares nacionais do curso de direito, mesmo que elas tratem de forma superficial, sobre a importância da integração entre a teoria e a prática. Percebemos, então, que as diretrizes curriculares nacionais não tratam a fundo da importância e contribuições que o uso das metodologias ativas pode trazer para o estudante de direito.

Para alguns professores é possível perceber a importância da interação entre o professor e o estudante, o que coaduna com Masetto e Tavares (2013), além da importância da preparação prévia para o uso das metodologias ativas, tornando necessário pensar na formação para esses professores, como Masetto (2012) e Almeida e outros (2013) defendem, e o estudante também precisa ser preparado. Por isso, é preciso mostrar a ele o objetivo e a importância da utilização dessas metodologias e o que contribuirá com ele na vida pós ensino superior. Também constatamos na fala de alguns professores a percepção de formar o estudante mais preparado para a vida profissional, com a utilização das metodologias ativas durante a sua formação a partir de uma sala de aula inovadora, indo ao encontro do argumento de Camargo e Daros (2021).

É preciso estimular a capacidade crítica dos estudantes (Trujillo e outros, 2022) para que eles possam atuar, numa futura carreira profissional, com uma capacidade ampliada de resolução de problemas. Os estudantes precisam desenvolver uma visão de mundo em que percebam as necessidades do ambiente social para, assim, transformá-lo, corroborando a visão de Assis e Bonifácio (2011).

Percebemos a multiplicidade de visões acerca das metodologias ativas que prevalecem entre os professores, que reforçam uma percepção bastante positiva sobre esses instrumentos em sala de aula. Sendo assim, se as metodologias propiciam tantos resultados positivos ao processo de ensino e aprendizagem, precisam ser incorporadas de maneira mais contundente à sala de aula e nos projetos pedagógicos dos cursos, deixando de ser estratégia didática que se utilizam de maneira esporádica ou apenas como forma alternativa de se medir conhecimentos. A visão percebida leva-nos à necessidade de ressignificação da práxis em sala de aula, cujo planejamento torna-se etapa indispensável e obrigatória para a reflexão e inclusão de metodologias ativas.

Os professores possuem uma visão positiva das metodologias ativas, enquanto instrumentos de efetivação do protagonismo entre professor e estudantes. A mudança depende dos coordenadores, professores, diretores, das instituições de ensino superior e do Estado, que deve promover políticas públicas e normas que regem o ensino superior como um todo, incluindo a formação continuada docente como obrigação das instituições de ensino superior para que estas assumam essa responsabilidade de uma vez por todas.

Enfatizamos, ainda, que a dificuldade da gestão é no tocante ao despreparo com as práticas pedagógicas, pois é perceptível perceber o conhecimento limitado de alguns coordenadores quanto às exigências das diretrizes curriculares nacionais, bem como a falta de formação continuada para o aperfeiçoamento constante do professor.

A subcategoria contribuições das metodologias ativas no perfil do egresso foi desenvolvida com base no questionamento realizado com os professores acerca das contribuições que as metodologias ativas podem trazer para o perfil do egresso, considerando também algumas falas dos professores.

Os professores relatam que as metodologias ativas podem trazer uma melhoria na formação acadêmica (seis respondentes) e desenvolver uma postura crítica e/ou reflexiva (vinte e seis), além de uma maior preparação para a prática profissional (sete); capacidade de resolver problemas e/ou solucionar casos (três); construção de um perfil estudante-investigativo; profissional bem preparado e cômico de seus deveres, desde que ele queira, e contribuir com uma formação da postura profissional na apresentação pessoal (um respondente).

Identificamos nos projetos pedagógicos dos cursos analisados, a preocupação em formar profissionais críticos, pensadores, que estejam integrados com a realidade social, uma formação humanística e interdisciplinar, além de encontrarmos a importância das tecnologias da informação e da comunicação e das metodologias ativas na formação do egresso, como foi o caso do Centro Universitário Tiradentes.

Dessa maneira, percebe-se que os cursos precisam incorporar as metodologias ativas para ampliar a visão do estudante e tirá-lo da visão positivista de mundo, o que os torna meros aplicadores de normas, e como crítica ao ensino meramente positivista, segundo Guimarães (2010) e Prado (2015).

Cortelazzo e outros (2018) e Moran (2018) afirmam que as metodologias ativas trazem uma maior compreensão, vivência com a prática e reflexão sobre a prática que eles adotarão no mercado de trabalho, capazes de se adaptar a soluções inesperadas, acabando com a prática que advém do ensino rígido. Debaldo (2020) defende que as metodologias ativas levem o estudante às novas práticas exigidas e que são fundamentais para a sociedade contemporânea, cujo profissional precisa ser autônomo, ativo e capaz de pensar mais criticamente sobre o problema encontrado. Desse modo, é preciso que se adapte o curso à nova realidade, no sentido de exigir dos professores uma aplicação consistente de metodologias ativas em sala de aula. Os projetos pedagógicos dos cursos e as diretrizes curriculares nacionais também se preocupam em formar profissionais críticos, que trabalhem com uma visão interdisciplinar e trazem também a importância das tecnologias da informação e da comunicação no perfil do egresso.

Nesse sentido, evidencia-se, nas respostas dos professores, uma visão diversificada acerca das metodologias ativas, das suas modalidades, das formas de aplicação e percepção. A partir disso, é preciso repensar a construção do processo de ensino e aprendizagem de cada curso, pois não vemos uma apropriação pedagógica por parte de muitos participantes, mas uma visão ainda muito tradicional.

Na subcategoria dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, analisamos as respostas dos professores em torno das dificuldades enfrentadas na aplicação das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem e os fatores que contri-

buíram para isso. Setenta professores participaram, dos quais dez responderam que «não», «nunca», «não houve», «nenhuma dificuldade», «naquelas que soube, não!» e um respondeu apenas «sim».

A partir das respostas, chegamos à seguinte sistematização: adaptação pessoal do professor a novas técnicas e questões de recursos operacionais na aplicação de alguma delas (um respondente), e diferença entre os estudantes, é um dos desafios. Os interesses são diversos, o que interfere no resultado do aprendizado e conhecimento (um); falta de apoio aos profissionais e/ou formações (dois), ou maior dificuldade é uma boa parte do corpo discente não ter a conscientização do seu papel no processo de ensino e aprendizagem, como centro do processo (dois respondentes).

Alguns responderam que ainda existe uma resistência dos estudantes acostumados com a mudança do paradigma tradicional e/ou acostumados com aulas meramente expositivas (cinco respondentes); desinteresse do estudante em relação a determinadas disciplinas, mas isso depende do desempenho do professor (um); alguns estudantes são resistentes. Acredito que, por acharem que não é aula propriamente, como se fosse uma forma de o professor trabalhar menos, requer maior preparação e planejamento (dez); apenas no começo face à cultura que estão condicionados (os demais professores, via de regra, são tradicionais) (um).

Outros alegaram que as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem na formação superior são resultantes da inadequada formação na educação básica (um respondente); desinteresse dispersão e/ou desânimo de parte da turma (seis); disponibilidade do estudante para leitura e interesse na realização das atividades propostas, principalmente para o estudante que estuda à noite (um); domínio das tecnologias da informação e da comunicação, distanciamento social (dois); baixa adesão dos estudantes em algumas atividades, que normalmente se engajam mais quando há pontuação envolvida (um); falta de colaboração e/ou interpretação dos estudantes (dois); falta de material de apoio e/ou suporte (dois).

Alegaram também que turmas com grande quantidade de estudantes prejudica o processo (4 respondentes); falta de prática (um); falta de tempo para uma aprendizagem personalizada (três); para o professor, os métodos ativos tornam-se mais produtivos e menos cansativos, uma vez que o professor atua como mediador na condução da aula, tendo o estudante como protagonista (um); nem todas as metodologias garantem envolvimento efetivo dos estudantes, como aula invertida e seminários, pois requerem um envolvimento e dedicação maior por parte do estudante (um); tudo precisa ser explicado anteriormente, facilitando a interpretação dos estudantes (um), e neste momento, o isolamento social tem sido uma grande dificuldade (um).

Outros afirmaram que o processo ou a construção do ensino e aprendizagem não acontece simplesmente na transmissão fundamentada numa base teórica (um respondente); paradoxalmente, no curso de direito, é comum o professor sentir que ensina para quem não quer aprender. Nos tempos atuais, isso vem aliado ao grande problema

que é o pensamento reacionário combinado com a era da «pós-verdade», cujos estudos acadêmicos são desvalorizados em prol de ideias fixas e mal refletidas; a sensibilidade do professor para se adaptar a cada estrutura; resistência à leitura, debate e trabalho de campo para a solução prática e real das demandas sociais; dificuldade dos estudantes mais tímidos em participar ou melhor participar; a centralidade do ensino no professor; a falta de interação com os estudantes; o imediatismo pautado em informações rápidas, mas que exigem pouca reflexão, é um obstáculo para a consolidação do conhecimento; o desejo do professor em fazer o estudante aprender esbarra no «não querer aprender» do estudante (todos com um respondente), e os níveis de aprendizagem dos estudantes (dois respondentes).

Como as diretrizes curriculares nacionais de direito, a partir de 2018, exige-se a presença das tecnologias da informação e da comunicação nestes cursos e todo o envolvimento com as metodologias ativas. Espera-se que, a partir dos próximos anos, com as novas visitas de renovações de reconhecimento, as instituições de ensino superior possam investir ainda mais nas capacitações para o corpo docente e que novas metodologias venham ser incorporadas aos cursos, deixando de lado o ensino exclusivamente tradicional.

Percebemos, com as respostas dos professores, um ponto crítico: a sala de aula com muitos estudantes — o que gera mais dificuldades de se trabalhar com um ensino personalizado exigido pelas metodologias ativas de acordo com Bacich e outros (2015), pois confirmam que precisamos entender a diversidade dos estudantes e trabalhar com caminhos personalizados para atender às necessidades de cada um. Além disso, vemos a preocupação e a falta de tempo para os professores para que seja efetivada essa aprendizagem personalizada, o que se dá, na maioria dos casos, pelo cronograma que precisa cumprir durante o período letivo.

Com isso, muitas vezes, esse desinteresse e a dispersão dos estudantes de que os professores responderam é por não ter uma preparação adequada da utilização das metodologias ativas, pois o professor precisa explicar o que são, para que servem, suas contribuições e como vão trabalhar e desenvolver cada etapa do processo, explicando e deixando claro o papel do estudante em sala de aula: o de protagonista e o principal responsável pela sua aprendizagem. Para isso, Masetto (2012) e Almeida e outros (2013) trazem a importância da formação dos professores e mais ainda no direito, com a necessidade dessa resignificação no ensino jurídico tradicional e tecnicista, como afirmam Palmeira (2018), Prado (2015) e Cordeiro (2019).

Por isso, mais que indicar a necessidade de mudança na atuação do professor nos processos de ensino e aprendizagem, esta pesquisa revela a necessidade de as instituições de ensino superior proporcionarem um ambiente propício para que haja uma mudança no perfil tradicional que ainda se percebe nos cursos de direito.

Na subcategoria disciplinas com maior facilidade para o uso das metodologias ativas, 78 professores responderam, dos quais três não souberam informar. As demais repostas se encontram na **figura 3**.

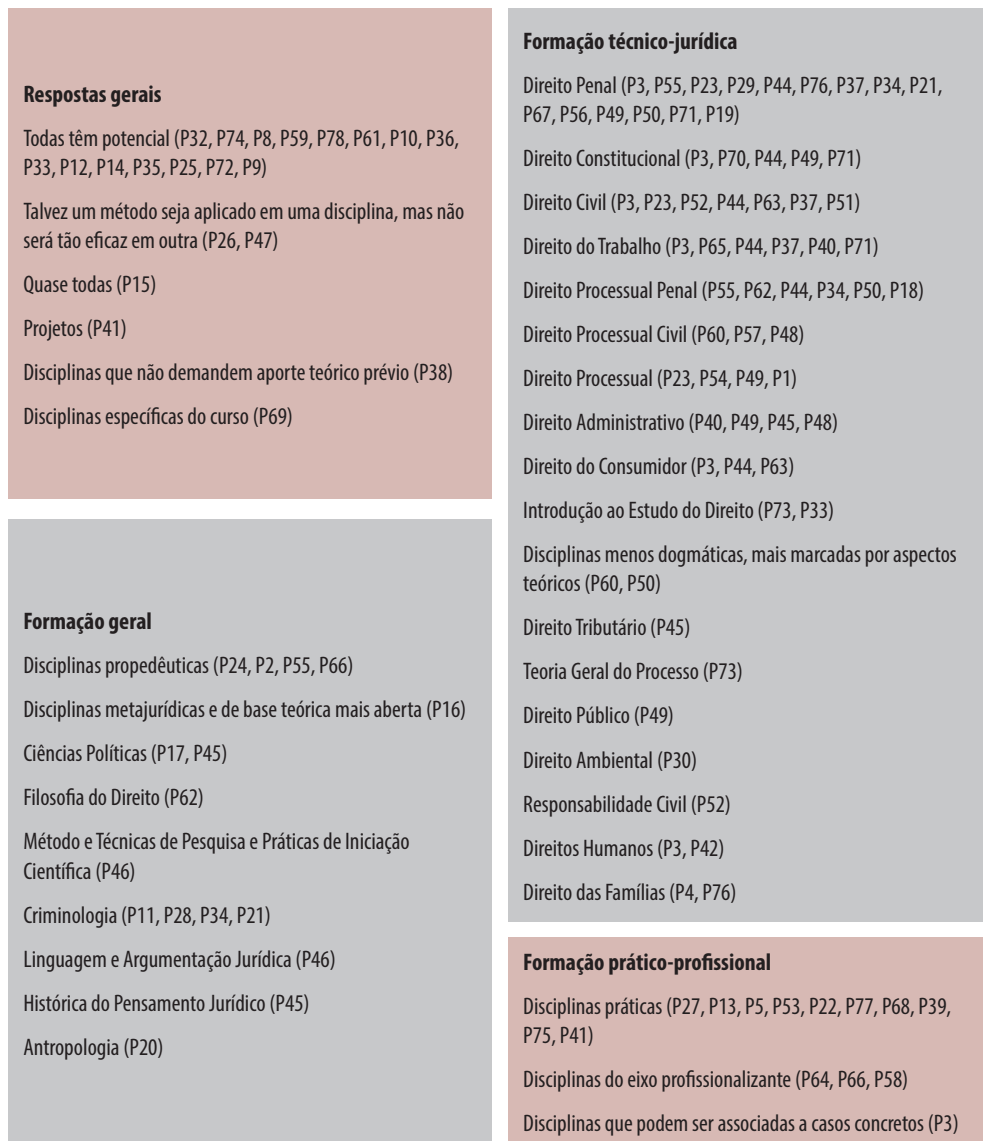


Figura 3. Disciplinas com maior facilidade para o uso das metodologias ativas.
Fonte: elaboração própria.

A princípio, de um lado, há professores que possuem mais facilidade na aplicação das metodologias ativas em disciplinas que estudam o fenômeno jurídico de um campo mais plural. Como decorrência lógica, as disciplinas dogmáticas, que trabalham a norma jurídica propriamente dita, representam um conjunto de disciplinas cuja aplicação seria mais difícil, o que precisa ser desmitificado. A utilização das metodologias ativas amplia a produção do conhecimento em todas as disciplinas jurídicas, cuja visão

precisa prevalecer entre os professores, superando-se a equivocada percepção de que pertencem alguns ramos do direito.

Com esses números, é possível traçar o perfil dos professores que participaram da pesquisa, pois, ao ter mais prática com as disciplinas que lecionam, podem tê-las destacado pela aproximação e prática docente com elas. Mesmo assim, alguns pontos merecem ser destacados, pois quinze professores reconhecerem que as metodologias ativas podem ser utilizadas em todas as disciplinas, assumindo primeiro lugar nas respostas.

Outra característica que encontramos com a pesquisa entre as disciplinas práticas e as disciplinas dos ramos do direito penal e processual penal são aquelas que geram um maior embate entre as opiniões e até mesmo as que destacam o tribunal do júri. Isso, por sua vez, fortalece a metodologia ativa do júri simulado, já que foram um dos ramos mais citados, bem como torna a prática dessa metodologia mais ativa.

Já na subcategoria conteúdos com maior facilidade para o uso das metodologias ativas, quando perguntamos quais assuntos dessas disciplinas seriam interessantes para o professor adotar as metodologias ativas, tivemos 78 respostas. Um deles escreveu apenas um asterisco; um «não sei»; um «passo a pergunta»; uma «prejudicada»; um «o contato professor aluno»; um «vários», e outros oito responderam que as metodologias ativas podem ser aplicadas em «quaisquer assuntos» (**tabela 4**).

A terceira categoria, formação de professores envolvendo tecnologias da informação e da comunicação com foco nas metodologias ativas mostra, a partir das respostas dos participantes da pesquisa, dos documentos e teóricos estudados, a visão sobre a formação de professores que tratem das tecnologias da informação e da comunicação com foco nas metodologias ativas e se já aconteceu e/ou acontecem essas formações em suas instituições de ensino superior.

Entre os 78 participantes da pesquisa, quarenta responderam a questão, dos quais oito responderam que «não», «não se recorda» ou «não se lembra», um respondeu que «algumas», dois responderam «sempre» e sete responderam que «sim».

Vejam as outras respostas: «a instituição de ensino superior adota um programa anual de formação continuada de seus professores»; «a instituição de ensino superior oferece cursos esporádicos, porém, com pouca adesão na unidade»; «acredito que sim. Eu nunca fiz. Aplico de forma autodidata e trabalhei com algumas técnicas no mestrado» (cada uma com um respondente); «constantemente, periodicamente» (três respondentes); «sim. Mas nada específico para o direito», e «sim. Há muito estímulo nesse sentido» (ambas com um respondente).

Encontramos também respostas como «existe programa de formação continuada ofertado a todos os professores»; «embora ache que o problema não está somente na formação, entendo que o curso (graduação em direito) deveria ter o curso de licenciatura (didática), o que melhoraria em muito a graduação de direito»; «sim, mas uma formação mais conceitual, faltam oficinas e *workshops* que permitam ao professor

Tabela 4. Conteúdos com maior facilidade para o uso das metodologias ativas

| Conteúdos | Professores |
|--|--|
| Relações jurídicas processuais. | (P66, P54, P75, P77, P41, P22, P13, P49) |
| Com a análise prévia por parte do professor, é possível aplicar a todos os assuntos. | (P72, P35, P8, P43, P34, P39, P25, P60) |
| Tribunal do júri. | (P18, P71, P67, P49, P62, P55) |
| De cunhos mais práticos e/ou técnicos. | (P36, P38, P1, P53, P22) |
| Aplicação da pena. | (P19, P3) |
| Aqueles que induzam os discentes a refletir, despertando o senso crítico e possíveis soluções. | (P9, P64) |
| Parte mais prática, como contrato de trabalho, direitos e deveres entre outros. | (P65) |
| Vícios ocultos, direitos da personalidade, prisões cautelares, rescisão do contrato de trabalho. | (P44) |
| Prática jurídica deveria trabalhar mais com algumas áreas do direito que são esquecidas, geralmente focam mais em direito de família ou na área cível como um todo. | (P68) |
| Direito penal, pelo peso que exerce nas nossas vidas, mereceria, na minha opinião, um cuidado melhor e a utilização massiva de metodologias ativas. | (P29) |
| Alienação parental e divórcio. | (P4) |
| Audiências, sustentação oral, elaboração de peças processuais, simulação de julgamento. | (P64) |
| Filosofia do direito, sociologia, teoria da constituição. | (P16) |
| Casos práticos, debates sobre situações ou discussões que ocorrem no momento, as características do ordenamento jurídico ao longo da história, as diversas correntes de pensamento político, questões sobre direitos fundamentais. | (P45) |
| Consumidor, responsabilidade civil, contratos. Direito civil: posse e direitos reais sobre coisa alheia. | (P63) |
| Poder de polícia, licitações, intervenção do Estado na propriedade privada, controle da administração pública, salário e remuneração, jornada de trabalho, ordem pública, elementos de conexão. | (P40) |
| Direitos da personalidade. | (P51) |
| Direitos fundamentais. | (P70) |
| Teoria do crime, teorias criminológicas. | (P21) |
| Direito constitucional, todos os temas são compatíveis. | (P74) |
| Estudo das sociedades, globalização, regimes democráticos. | (P17) |
| Etnografia, pesquisa de campo, hermenêutica jurídica e argumentação. | (P46) |
| Disciplinas de natureza processual, por causa de seu conteúdo com maior dinâmica. | (P61) |

Tabela 4. Conteúdos com maior facilidade para o uso das metodologias ativas (continuação)

| Conteúdos | Professores |
|---|-------------|
| Família, criminal, biodireito, filosofia e sociologia. | (P23) |
| Fontes do direito, peças processuais entre outras. | (P33) |
| Guarda, alimentos, paternidade, aplicação de penas, execução penal. | (P76) |
| Horário de trabalho. | (P37) |
| Psicologia do testemunho, toda a prática penal também. | (P5) |
| Crimes em espécie. | (P55) |
| Relação dos recursos com as nulidades, filosofia antiga. | (P62) |
| Lei penal no espaço, conflito aparente de normas, concurso de pessoas. Inquérito policial, ação penal e competência. Estudo de todos os crimes. | (P50) |
| Licenciamento ambiental e responsabilidade civil em matéria ambiental. | (P30) |
| Teoria geral do processo, seria interessante adotar o estudo de caso para analisar o assunto dos pressupostos do processo. Na introdução ao estudo do direito, seria interessante adotar a leitura dirigida para trabalhar o assunto da teoria das normas. | (P73) |
| Temas introdutórios das disciplinas. | (P24) |
| Pessoa natural, ato ilícito, pessoa jurídica, teoria do fato e toda responsabilidade civil. | (P52) |
| Português instrumental, como exemplo de assunto apresento as questões vernaculares, que são importantíssimas para o operador do direito. | (P15) |
| Princípios do direito administrativo, poderes administrativos, serviços públicos, agentes públicos, intervenção do estado na propriedade e responsabilidade do Estado; princípios do processo civil, processo de conhecimento (especialmente as fases postulatória e instrutória), procedimentos especiais de jurisdição contenciosa. | (P48) |
| Assuntos que abordem problemas ou conflitos de maior incidência na sociedade. | (P58) |
| Questões da Ordem de Advogados do Brasil, artigos científicos, vídeos de críticas acerca de algum tema polêmico. | (P2) |
| Refletir sobre as diferenças culturais. | (P20) |
| Sistema interamericano. Casos de violações envolvendo o Brasil. | (P42) |
| Matérias propedêuticas quanto a questões técnicas específicas. | (P78) |
| Matérias propedêuticas quanto a questões técnicas específicas. Temos vários assuntos importantes, a escolha depende muito da percepção do interesse da turma. | (P69) |

Fonte: elaboração própria.

compreender como ele pode aplicar as metodologias em diferentes cursos. Não tive uma oficina que proporcionasse essa compreensão voltada especificamente ao curso de direito, o qual envolve uma certa tradição na forma de ensino», e «suponho que sim, mas desconheço» (todas elas com um respondente).

Com base na análise dos projetos pedagógicos dos cursos, constatamos a presença de atividades da formação em 50 % dos cursos pesquisados, nos projetos pedagógicos da Universidade Estadual de Alagoas e da Universidade Federal de Alagoas não encontramos menção de formação de professores. Já nos projetos pedagógicos dos cursos do Centro Universitário Cesmac e do Centro Universitário Tiradentes, encontramos diversos pontos que tratam da importância da formação continuada para os professores. No Centro Universitário Tiradentes, com o apoio do Núcleo de Apoio Pedagógico e do Núcleo de Desenvolvimento Docente, e no Centro Universitário Cesmac, inclusive, traz-se como um dos temas a formação para atuar com competências necessárias para as tecnologias da informação e da comunicação.

Não encontramos nas diretrizes curriculares nacionais algum tipo de exigência para formação de professores, já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional há, mas timidamente.⁴ Nesse sentido, Cunha (2008) e Anastasiou e Pimenta (2002) mostram a importância de uma formação específica para o professor no magistério superior, pois existe um conhecimento específico que exige a construção do conhecimento unindo teoria à prática.

Lessard e Tardif (2005) e Charlot (2005) mostram-nos a importância da formação docente, como também se preocupam com a organização curricular para que se contribua com todo o processo de ensino e aprendizagem, de modo que sejam relacionadas com a formação docente.

As respostas dos professores reforçam a necessidade de institucionalização de políticas voltadas à formação docente, de forma continuada, dentro das instituições de ensino superior. Além disso, levam a reflexões sobre o papel do Estado, enquanto regulador dos sistemas de ensino, na produção de políticas públicas que elevem a qualidade nesses setores.

Muitos professores responderam sobre as formações que existem e de forma periódica, ponto positivo, mas ainda é preocupante, pois as formações pedagógicas precisam acontecer de forma constante nas instituições de ensino superior, e muitos afirmam que não existe e até nem sabem. Trinta e oito professores não responderam, quase 50 % dos participantes.

O que nos desperta a atenção para essas respostas dos professores é o fato de ser a única pergunta que não responderam em sua totalidade, e paramos para pensar se muitos não ficaram receosos em expor a instituições de ensino superior em afirmar

4. Lei 9.394, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 20 de dezembro de 1996, disponível em <https://tipg.link/NOHR>.

que não possuem esse tipo de formação, mesmo sabendo da proteção dos dados; fato, no mínimo, curioso.

Desse modo, as instituições de ensino superior devem pautar sua atuação em um planejamento institucional que reflita as necessidades de aperfeiçoamento permanente dos professores, criando espaços verdadeiramente plurais de discussão e criticidade e não podem se abster de sua função de ofertar uma educação superior de qualidade. Por outro lado, o poder público deve acompanhar as instituições de ensino superior e cobrar uma atuação que privilegie, de fato, um ensino de qualidade, além de elaborar normas que tragam componentes específicos para uma formação adequada para o professor do ensino superior.

Ribeiro Júnior e outros (2020) defendem que para aplicação das metodologias ativas é preciso mudar os paradigmas, mas que pode existir uma resistência muito grande, já que é um fator importante para a educação e para o desenvolvimento de tecnologias da informação e da comunicação. Ao longo do que foi visto neste estudo, as metodologias ativas aparecem como uma estratégia didática bastante utilizada no ensino jurídico. Das respostas dos professores, percebe-se que há o conhecimento da existência das metodologias, como foi possível perceber da análise das categorias e subcategorias da pesquisa.

A conceituação das metodologias ativas demonstrou que elas são consideradas, por grande parte dos professores, como uma estratégia didática que colocam o estudante na centralidade do processo de ensino e aprendizagem. Esta é uma percepção positiva dos professores que entendem a necessidade de alterar a forma tradicional de atuação em sala de aula.

Em relação ao uso das metodologias ativas nos cursos de direito, percebe-se que muitos professores têm utilizado metodologias como o estudo de caso, metodologia essa que favorece a ligação entre a teoria e a prática (Badajoz, 2016) e os seminários sem compreender bem como trabalhar com elas. Depreende-se que há a necessidade de formação continuada nas instituições de ensino superior para garantir um planejamento da ação educativa que leve em consideração essa necessidade dos professores.

Embora haja a consciência da importância das tecnologias da informação e da comunicação e das metodologias ativas nas instituições de ensino superior estudadas, sem a permanente e contínua formação, os anseios dos professores esbarram na ausência de conhecimento sobre a temática, podendo levar a práticas que podem, inclusive, atingir finalidades das buscadas com as metodologias. Por isso, faz-se necessário que políticas institucionais com foco nessa formação sejam colocadas em prática, para que as metodologias ativas sejam utilizadas de maneira adequada, principalmente após a pandemia da covid-19, situação em que as tecnologias da informação e da comunicação foram mais utilizadas nas aulas *online*. Mesmo sem uma preparação prévia todos precisaram se adaptar e desenvolver novas habilidades, como Porzio e outros

(2022) apontam em uma pesquisa realizada com alunos da faculdade de direito da Universidade de Buenos Aires.

Percebe-se que, independentemente do conteúdo, as metodologias ativas mostram-se como importantes instrumentos de atuação do professor, permitindo-lhes que a ciência jurídica seja observada sobre um prisma multidimensional, em que diversas ciências coincidem em busca da compreensão do comportamento humano, dando respostas aos problemas sociais. Mais uma vez, as respostas reforçam a importância da inclusão permanente das metodologias ativas ao longo da atuação docente.

Nesse sentido, é possível verificar um número maior entre as disciplinas práticas, evidenciando o que Perrenoud e outros (2002) demonstram sobre a importância de unir teoria e prática. Isso reflete um bom começo para a mudança de um ensino exclusivamente tradicional para um ensino com um viés mais participativo e com a implementação de metodologias que favoreçam uma aprendizagem ativa, de modo que o estudante, a partir disso, desenvolva uma maior autonomia.

Considerações finais

Os desafios fazem parte do ambiente universitário, professores e estudantes são colocados à prova diariamente, quebrando paradigmas e buscando alcançar e interpretar o que há de novo na sociedade contemporânea, que nos fazem refletir sobre o lugar aonde queremos chegar.

Para o ensino jurídico, o desafio passou a ser ainda maior, pois esta é uma das áreas mais positivistas dentre as ciências sociais aplicadas. As metodologias de ensino estão, na maioria das vezes, voltadas para o ensino exclusivamente tradicional, tendo o professor como o centro do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o estudante é visto como sujeito passivo e receptor de informações, sem ser estimulado a pensar criticamente e a refletir a partir das situações baseadas em casos concretos, indo de encontro ao que Monteiro Neto e Rodrigues (2021) defendem quanto a utilização de metodologias ativas, com destaque ao método do caso, o qual consideram indispensável na formação jurídica.

Dentre os muitos desafios que envolvem a melhoria do atual ensino superior brasileiro está o uso das metodologias ativas nos cursos de direito, o que nos levou a investigar como as metodologias ativas estão sendo trabalhadas nas práticas pedagógicas do ensino jurídico em Alagoas, permitindo compreender a aplicação das metodologias ativas e visualizar algumas deficiências que prejudicam o andamento do processo de ensino e aprendizagem no que diz respeito aos objetivos propostos nas metodologias ativas, que têm como foco central o estudante como sujeito ativo nesse processo.

O estudo revelou a realidade acerca da atuação docente em sala de aula nos cursos jurídicos e identifica os pontos que podem ser melhorados para que as metodologias ativas sejam aplicadas de forma exitosa e com professores qualificados para tal. Analisa

a prática das metodologias ativas com tecnologias da informação e da comunicação, identificando seus efeitos e impactos na formação dos professores nos cursos de direito.

Foi possível perceber o conhecimento ainda precário dos professores dos cursos, e ainda, através dos resultados, perceber como a falta de uma formação continuada específica para a utilização das metodologias ativas prejudica a compreensão desses mecanismos, bem como seu desenvolvimento adequado em muitas instituições de ensino superior. Dessa forma, constatamos que essa baixa utilização é um ponto preocupante, tendo em vista as exigências das novas diretrizes curriculares nacionais de direito, que explicitam a importância da utilização das metodologias ativas e das tecnologias da informação e da comunicação para a formação dos bacharéis.

Algumas respostas dos professores mostram que ocorreu a dispersão dos estudantes e a rejeição do processo de experienciamento das metodologias ativas em alguns casos em que eles tentaram adotar as metodologias ativas, o que pode gerar desmotivação nesses estudantes, que, muitas vezes, consideram que o professor está «enrolando» na aula, ou até mesmo percebem, na aplicação das metodologias, um artifício usado pelo professor para não lecionar.

Isso ocorre muitas vezes pela falta de preparação dos professores, que adotam as metodologias ativas por «ouvir falar», utilizando-as sem ter conhecimento ou ideia de para que realmente servem. Como resultado, podem ocorrer sérios problemas com o processo de ensino e aprendizagem, tais como uma baixa aprendizagem ou mesmo nenhuma entre os estudantes.

As metodologias ativas com tecnologias da informação e da comunicação, dada a carência na formação pedagógica dos professores de direito, ainda são pouco utilizadas nas instituições de ensino superior analisadas no estado de Alagoas. Existe uma prática equivocada nos cursos de direito, sem que haja uma preparação do professor para adotar essas metodologias de maneira correta, o que afeta negativamente o processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto encontrado nas análises foi a falta ou quase nenhuma necessidade de um ambiente adaptado para a adoção dessas metodologias, o que é muito delicado em termos pedagógicos. Isso pode contribuir com experiências negativas tidas pelo estudante em sua formação, pois pode-se diminuir o entusiasmo e a motivação ao longo do curso, fato que merece mais atenção por parte das instituições de ensino superior analisadas.

Ficou clara a falta de inserção das metodologias nos projetos pedagógicos de alguns cursos, pois, enquanto alguns não possuem sequer essa nomenclatura incluída no texto do documento institucional, algumas instituições de ensino superior alegaram que vão atualizar os projetos pedagógicos dos cursos, o que demonstra uma das falhas relacionadas à qualidade de ensino ofertada pelas instituições de ensino superior do Estado, além do descumprimento das normas regulatórias, que exigem a presença das metodologias ativas no processo de formação dos bacharéis em direito. Nesse sentido,

contatamos uma aplicação adequada e profícua das metodologias ativas, alcançando os objetivos intencionados pelo professor e pelo projeto pedagógico do curso de direito.

Percebemos que as exigências do Ministério da Educação não são suficientes, pois é necessário que, em cada projeto pedagógico, haja a valorização dos três eixos pilares do ensino superior: ensino, pesquisa e extensão. Assim, o estudante terá uma formação bem mais completa e ampla, o que vai além de uma mera preparação para o mercado de trabalho. Para isso, tornam-se importantes os investimentos das instituições de ensino superior para a valorização dos professores, como a ampliação das cargas horárias em atividades de melhoria da sua formação pedagógica, pesquisa e extensão, o que permitirá a melhoria de sua atuação em sala de aula.

Encontramos poucos pontos sobre a importância das metodologias ativas nos projetos pedagógicos dos cursos e muito se constatou sobre a angústia de alguns professores que relataram a falta de tempo e de uma formação específica para a utilização dessas metodologias. Nos questionamos, desse modo, não poderia ser diferente, visto que, nos próprios projetos pedagógicos de alguns cursos, sequer existe previsão das metodologias ativas. Assim, como os professores poderiam saber? É um ponto preocupante, pois as metodologias ativas buscam trazer o estudante para o centro do processo de aprendizagem, mas se as instituições de ensino superior não reconhecem essa importância e os professores desconhecem o seu uso correto, como os estudantes saberiam?

Essas lacunas deixadas nos projetos pedagógicos dos cursos só contribuem com o ensino tradicional e não leva o estudante a evoluir o senso crítico e aprender a refletir sobre as necessidades da sociedade. Como um estudante de direito vai se deparar com as dificuldades, quando for colocar em prática tudo o que aprendeu durante a sua formação? Faz-se necessário que haja reflexão pelas instituições de ensino superior sobre o perfil do egresso, pois as metodologias ativas permitem ao estudante de direito colocar em prática tudo o que foi aprendido na teoria, percebendo de forma positiva os desafios e problemas durante o processo de formação e não após a conclusão do curso superior.

As metodologias ativas em alguns dos cursos de direito pesquisados estão sendo aplicadas de forma precária e sem preparação em algumas dessas instituições de ensino superior, prevalecendo o ensino exclusivamente tradicional, que prejudica o estudante e a visão contida nas diretrizes curriculares nacionais, além colaborar para formar um egresso que não se adequa às habilidades e competências da sociedade contemporânea, competências essas, destacadas por Monteagudo (2022) como indispensáveis na formação jurídica, chegando a essa conclusão a partir de uma pesquisa realizada em uma faculdade de direito no México.

São precisos estímulos para que o estudante avance no processo de ensino e aprendizagem e adquira autonomia durante a sua formação, principalmente pela profissão que escolheu, para que não se torne um profissional parado no tempo, sem acompanhar as mudanças econômicas, sociais, jurídicas, políticas, etcétera.

Muitos professores compreendem as muitas contribuições que as metodologias ativas podem trazer para a formação em direito e com a realização desse estudo. Percebemos que, para muitos, foi o primeiro contato com as metodologias ativas, o que trouxe grande contribuição para inquietar as instituições de ensino superior envolvidas.

Constatamos as contribuições que as metodologias ativas podem trazer para a formação em direito, o que é preciso para aplicá-las e quais as principais deficiências durante o processo de formação dos estudantes, além do que pode prejudicar no início e durante o processo de formação dos bacharéis em direito. Identificamos a eficácia dessas metodologias, verificando seus resultados e alcances, suas efetivas contribuições na formação do profissional do direito nas realidades estudadas.

Por fim, há muito a fazer para mudar a cultura do ensino exclusivamente tradicional nos cursos de direito de Alagoas. Espera-se, assim, que os questionamentos levantados possam desencadear a necessidade de se adaptarem e se adequarem ao novo, que há muitos anos já existe e, agora, há necessidade de sua aplicação e efetivação.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Frederico de, André Lucas Delgado Souza e Sarah Bria de Camargo (2013). «Direito e realidade: Desafios para o ensino jurídico». Em José Garcez Ghirard e Marina Ferbebaum (organizadores), *Ensino do direito em debate: Reflexões a partir do primeiro seminário ensino jurídico e formação docente* (pp. 19-32). São Paulo: Direito FGV. Disponível em <https://tipg.link/NOGh>.
- AMORIM, Vanessa de Oliveira, Rogério Monteles da Costa e Marcus Vinícius Nogueira Rebouças (2021). «Storytelling como estratégia pedagógica para educação jurídica». *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, 7 (2): 58-74. DOI: 10.26668/indexlawjournals/2525-9636/2021.v7i2.8287.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo e Selma Garrido (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- ARRUDA, Ricardo José Ramos e Maria Izabel de Melo Oliveira dos Santos (2016). «Das metodologias ativas da aprendizagem em John Dewey e Paulo Freire e o ensino jurídico no Brasil». Em Carlos André Birnfeld, Horácio Wanderlei Rodrigues e Sandra Maya Maciel de Lima (coordenadores), *XXV Congresso do Conpedi Curitiba: Direito, educação, epistemologias, metodologias do conhecimento e pesquisa jurídica I* (pp. 307-322). Curitiba: Conpedi.
- ASSIS, Renata Machado de e Naiêssa Araújo Bonifácio (2011). «A formação docente na universidade: Ensino, pesquisa e extensão». *Revista Educação e Fronteiras On-line*, 1 (3): 36-50. Disponível em <https://tipg.link/NT9f>.
- BACICH, Lilian, Adolfo Tanzi Neto e Adolfo de Melo Trevisani (2015). *Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso.

- BADAJOS, Aarón Verona (2016). «La enseñanza-aprendizaje del derecho de cara al futuro. Memoria del primer seminario internacional (11, 12 y 13 de noviembre de 2015)». *Revista de la Facultad de Derecho*, 76: 461-508. Disponível em <https://tipg.link/NT9g>.
- BARBA, Carme e Sebastiá Capella (2012). *Computadores em sala de aula: Métodos e usos*. Porto Alegre: Penso.
- BARDIN, Laurence (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- BENDER, William (2014). *Aprendizagem baseada em projetos: Educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso.
- BENEDITO, Luiza Machado Farhat e Ana Carolina Marinho Marques (2021). «A aplicação de *game* interdisciplinar no ensino jurídico: Uma experiência concreta em sala de aula». *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, 7 (2): 75-91. DOI: [10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2021.v7i2.8307](https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2021.v7i2.8307).
- CAMARGO, Fausto e Thuinie Daros (2021). *A sala de aula digital: Estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, online e híbrido*. Porto Alegre: Penso.
- CENTRO UNIVERSITÁRIO CESMAC (2014). *Projeto pedagógico do curso de direito*. Centro Universitário Cesmac.
- CENTRO UNIVERSITÁRIO TIRADENTES (2019). *Projeto pedagógico do curso de direito*. Centro Universitário Tiradentes.
- CHARLOT, Bernard (2005). *Formação dos professores e relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed.
- COIMBRA, Camila Lima (2018). «A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freiriana». Em Edvalda Araújo Leal, Gilberto José Miranda e Silvia Pereira de Castro Casa Nova (organizadores), *Revolucionando a sala de aula: Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem* (pp. 1-13). São Paulo: Atlas.
- CORDEIRO, Carla Priscilla (2019). *Os desafios da avaliação da aprendizagem nos cursos de direito*. [Tese de doutorado]. Alagoas: Universidade Federal de Alagoas.
- CORTELAZZO, Angelo Luiz, Diane Andreia de Souza Fiala, Dilermando Piva Junior, Luciane Panisson, Maria Rafaela Junqueira e Bruno Rodrigues (2018). *Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem: Para refinar seu cardápio metodológico*. Rio de Janeiro: Alta Books.
- CUNHA, Maria Isabel da (2008). «Formação docente e inovação: Epistemologias e pedagogias em questão» Em Endipe, *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino* (p. 465-476). Recife: Bagaço.
- DAROS, Thuinie (2018). «Metodologias ativas: Aspectos históricos e desafios atuais». Em Fausto Camargo e Thuinie Daros, *A sala de aula inovadora: Estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo* (pp. 8-12). Porto Alegre: Penso.
- DEBALD, Blasius (2020). «Plano de aprendizagem: Inovação no planejamento docente». Em Blasius Debald (organizador), *Metodologias ativas no ensino superior: O protagonismo do aluno* (pp. 66-75). Porto Alegre: Penso.


- ELGUETA, Maria Francisca e Eric Eduardo Palma (2021). «La reflexión de la práctica de docencia como estrategia para la innovación en la formación jurídica». *Revista de la Facultad de Derecho*, 87: 499-522. DOI: [10.18800/derechopucp.202102.015](https://doi.org/10.18800/derechopucp.202102.015).
- FILATRO, Andrea e Carolina Costa Cavalcanti (2018). *Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa*. São Paulo: Saraiva Educação.
- GABBAY, Daniela Monteiro e Lígia Paula Pires Pinto Sica (2009). «Role-play». Em José Garcez Ghirardi (organizador), *Métodos de ensino em direito: Conceitos para um debate* (pp. 73-87). São Paulo: Saraiva.
- GERRING, John (2019). *Pesquisa de estudo de caso: Princípios e práticas*. Petrópolis: Vozes.
- GHIRARDI, José Garcez (2009). *Métodos de ensino em direito: Conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva.
- GHIRARDI, José Garcez e Rafael Domingos Faiardo Vanzella (2009). *Ensino jurídico participativo: Construção de programas, experiências didáticas*. São Paulo: Saraiva.
- GUIMARÃES, Isaac Sabá (2010). *Metodologia do ensino jurídico: Aproximação ao método e à formação do conhecimento jurídico*. 2.^a ed. Curitiba: Juruá.
- HORN, Michael e Heather Staker (2015). *Blended: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre, Penso.
- KLAFKE, Guilherme e Marina Feferbaum (2020). *Metodologias ativas em direito: Guia prático para o ensino participativo e inovador*. São Paulo: Atlas.
- LEAL, Edvalda Araújo, Gilberto José Miranda e Silvia Pereira de Castro Casa Nova (organizadores) (2018). *Revolucionando a sala de aula: Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. São Paulo: Atlas.
- LESSARD, Claude e Maurice Tardif (2005). *O trabalho docente*. Petrópolis: Vozes.
- MALUSÁ, Silvana, Geovana Ferreira Melo e Roberto Bernardino Júnior (2018). «Seminário: Da técnica de ensino à polinização de ideias». Em Edvalda Araújo Leal, Gilberto José Miranda e Silvia Pereira de Castro Casa Nova (organizadores), *Revolucionando a sala de aula: Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem* (pp. 65-76). São Paulo: Atlas.
- MAROTTA, Julieta e Agustín Parise (2021). «El aprendizaje basado en problemas (ABP) en la educación jurídica y su aplicación en un ámbito multicultural». *Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 19 (38): 115-140. Disponível em https://tipg.link/NO_y.
- MARQUES, Alessandra Vieira Cunha, Gilberto José Miranda e Samuel de Paiva Naves Mamede (2018). «Storytelling: Aprendizado de longo prazo». Em Edvalda Araújo Leal, Gilberto José Miranda e Silvia Pereira de Castro Casa Nova (organizadores), *Revolucionando a sala de aula: Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem* (pp. 169-185). São Paulo: Atlas.
- MASETTO, Marcos Tarciso (2012). *Inovação no ensino superior*. São Paulo: Loyola.
- MASETTO, Marcos Tarciso e Cristina Zukowsky Tavares (2013). «Inovação e a universidade». Em José Garcez Ghirard e Marina Ferbebaum (organizadores), *Ensino do*


- direito em debate: Reflexões a partir do primeiro seminário ensino jurídico e formação docente* (pp. 33-46). São Paulo: Direito FGV.
- MEDEIROS, Cintia Rodrigues de e Zandra Cristina Lima Silva de Queiroz (2018). «Encenando o ambiente de negócios: A representação teatral pedagógica». Em Edvalda Araújo Leal, Gilberto José Miranda e Silvia Pereira de Castro Casa Nova (organizadores), *Revolucionando a sala de aula: Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem* (pp. 141-152). São Paulo: Atlas.
- MEIRA, Luciano e Paulo Blikstein (2020). *Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem*. Porto Alegre: Penso.
- MONTEAGUDO, Pedro Alfonso Elizalde (2022). «La transformación digital y la enseñanza del derecho en forma “T”: El análisis del plan de estudios de derecho del Tecnológico de Monterrey». *Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 20 (40): 62-88. Disponível em <https://tipg.link/NPoX>.
- MONTEIRO NETO, Manoel e Horácio Wanderlei Rodrigues (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. DOI: [10.26668/indexlawjournals/2525-9636/2021.v7i1.7695](https://doi.org/10.26668/indexlawjournals/2525-9636/2021.v7i1.7695).
- MORAN, José (2018). «Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda». Em Lilian Bacich e José Moran (organizadores), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática* (pp. 1-25). Porto Alegre: Penso.
- MORI, Zeima da Costa Satim e Leyde Aparecida Rodrigues dos Santos (2016). «Metodologias inovadoras: Uma nova aprendizagem na educação, sob o enfoque zetético e dogmático na ciência jurídica». Em XXIV Encontro nacional do Conpedi: *Direito, educação, epistemologias, metodologias do conhecimento e pesquisa jurídica II* (pp. 171-190). Curitiba: Conpedi.
- OLIVEIRA, Alana Santos e Larissa Couto Campos (2018). «Grupo de verbalização/grupo de observação (GV-GO)». Em Edvalda Araújo Leal, Gilberto José Miranda e Silvia Pereira de Castro Casa Nova (organizadores), *Revolucionando a sala de aula: Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem* (pp. 43-52). São Paulo: Atlas.
- PALMEIRA, Lana Lisier (2018). *Direitos humanos e ensino jurídico em Alagoas: Uma articulação indissociável à formação cidadã*. [Tese de doutorado]. Alagoas: Universidade Federal de Alagoas.
- PEIXOTO, Daniel Monteiro (2009). «Debate». Em José Garcez Ghirardi (organizador), *Métodos de ensino em direito: Conceitos para um debate* (pp. 23-30). São Paulo: Saraiva.
- PERRENOUD, Philippe, Monica Gather Thurler, Lino de Macedo, Nilson José Machado e Cristina Dias Allesandrini (2002). *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- PORZIO, Paula Eugenia, Leandro Fabian Armento e Julieta Bamondi (2022). «Formación jurídica y TIC en la facultad de derecho (UBA) en la pandemia y la postpandemia».

- Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 20 (39): 127-155. Disponível em <https://tipg.link/NP1B>.
- PRADO, Edna Cristina do (2015). *Educação jurídica: Dilemas atuais*. Maceió: Universidade Federal de Alagoas.
- PRENSKY, Marc (2012). *Aprendizagens baseada em jogos digitais*. São Paulo: Senac.
- RIBEIRO JÚNIOR, Nildo dos Santos, Gabriel Poesia, Victor Rodrigues e Ludymilla Moreira Morais (2020). «Uma experiência com inovação e empreendedorismo na educação». Em Luciano Meira e Paulo Blikstein. *Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem*. Porto Alegre: Penso.
- RIVAS, Francisca Javiera Vargas, Valeria Álvarez González e Massiel Cárdenas Vásquez (2023). «El aprendizaje colaborativo al interior de las clínicas jurídicas: Una relación simbiótica mutualista necesaria para el mundo profesional actual». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 10 (1): 249-272. DOI: [10.5354/0719-5885.2023.68994](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2023.68994).
- ROCHA, Daiana Garibaldi da, Marcos Andrei Ota e Gustavo Hoffmann (2021). *Aprendizagem digital: Curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional*. Porto Alegre: Penso.
- SANTOS, Nálbia de Araújo (2018). «Prática de campo: Desenvolvendo uma atitude científica nos estudantes». Em Edvalda Araújo Leal, Gilberto José Miranda e Silvia Pereira de Castro Casa Nova (organizadores), *Revolucionando a sala de aula: Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem* (pp. 201-213). São Paulo: Atlas.
- SILVA, Sidnei Celerino da, Fatima Eduarda Schmitk Colle, Denize Cavichioli e Roberto Francisco de Souza (2020). «Aprendizagem cooperativa no ensino superior: Contribuições da Team-Based Learning (TBL)». Em Daniel Ramos Nogueira, Edvalda Araújo Leal, Gilberto José Miranda e Silvia Pereira de Castro Casa Nova (organizadores), *Revolucionando a sala de aula 2: Novas metodologias ainda mais ativas* (pp. 53-76). São Paulo: Atlas.
- SOUZA, Laudicéia Normando de e Silvia Pereira de Castro Casa Nova (2018). «O role-play (jogo de papéis) aplicado no ensino e aprendizagem». Em Edvalda Araújo Leal, Gilberto José Miranda e Silvia Pereira de Castro Casa Nova (organizadores), *Revolucionando a sala de aula: Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem* (pp. 153-168). São Paulo: Atlas.
- TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima, Elisângela Aparecida BullaIkeshoji e Raquel Rosan Christino Gitahy (2021). *Metodologias para aprendizagem ativa em tempos de educação digital: Formação, pesquisa e intervenção*. Jundiaí: Paco.
- TRUJILLO, Abad Ernesto Parada, Carolina Moreno Echevery e Andrea Johana Aguilar Barreto (2022). «Percepciones y prácticas de enseñanza del derecho para la formación de abogados». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 9 (2): 43-62. DOI: [10.5354/0719-5885.2022.67584](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2022.67584).

- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS (2017). *Projeto pedagógico do curso de direito*. Universidade Estadual de Alagoas.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (2019). *Projeto pedagógico do curso de direito*. Universidade Federal de Alagoas.
- VELOSO, Cynara Silde Mesquita (2020). *Metodologias ativas no processo de ensinagem no curso de direito*. Leme: JH Mizuno.
- VERAS, Marcelo (2011). *Inovação e métodos de ensino para nativos digitais*. São Paulo: Atlas.
- YIN, Robert (2015). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. 5.^a ed. Porto Alegre: Bookman.

Sobre os autores

DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA é doutorando e mestre em educação pela Universidade Federal de Alagoas. É bacharel em direito pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Maceió e especialista em ciências criminais pela mesma instituição. Licenciado em pedagogia pelo Centro Universitário Maurício de Nassau e especialista em gestão educacional pela mesma instituição. É licenciado em informática pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci e orientador pedagógico educacional na Fundação Bradesco, Maceió. Seu correio eletrônico é douglaseducador@hotmail.com.  <https://orcid.org/0000-0003-4660-4080>.

LUIS PAULO LEOPOLDO MERCADO é doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor titular da Universidade Federal de Alagoas na graduação em pedagogia e no mestrado e doutorado em educação, e doutorado em ensino da Rede Nordeste de Ensino. É bolsista na produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Seu correio eletrônico é luis-paulomercado@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0001-8491-6152>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)