

**ENSINO JURÍDICO E PROTAGONISMO DISCENTE:
UM REPENSAR DAS AULAS
MINISTRADAS NO CURSO DE DIREITO**

Tauã Lima Verdan Rangel (UFF)
taua_verdan2@hotmail.com

RESUMO

O presente tem por objetivo examinar a experiência de métodos de ensino empregados nas disciplinas ministradas e que auxiliaram no rompimento da tradicional aula expositiva, conferindo aos discentes, em uma nova perspectiva, maior autonomia na construção do conhecimento jurídico. Tradicionalmente, o processo de ensino-aprendizagem jurídico tem suas bases assentadas em aulas meramente expositivas, pautada na premissa de que o docente é detentor do conhecimento e o discente apenas um receptáculo vazio a ser preenchido pelo conteúdo ministrado. Comumente, a construção do conhecimento jurídico dá-se com o simples entendimento e memorização de conteúdo, sem que haja a submersão do discente na (des)construção das bases epistemológicas do conhecimento, limitando-se, portanto, a reproduzir o que lhe fora ensinado. Contudo, pesquisas apontam que este modelo está superado, sendo, para tanto, imprescindível o repensar do processo de ensino-aprendizagem jurídico, notadamente no que toca ao fortalecimento de metodologias ativas que confirmam protagonismo ao discente nos cursos de Direito. O método utilizado é o hipotético-dedutivo, valendo-se de revisões bibliográficas e estudo de caso das turmas em que a metodologia ativa foi empregada. As conclusões parciais alcançadas apontam que o empoderamento dos discentes na condução do processo de ensino-aprendizagem é de preponderante importância para conferir autonomia na apreensão do conteúdo proposto e, destarte, efetivar caminhos para o processo de emancipação crítica.

Palavras-chave: Ensino Jurídico; Emancipação Intelectual; Protagonismo Discente.

1. *Ensino jurídico no Brasil: comentários introdutórios*

Repensar o ensino e a educação no Brasil tornou-se algo imprescindível para que se concretize a emancipação do conhecimento desde a sua base epistemológica. O paradigma educacional reclama uma revisão, uma aproximação mais substancial da realidade para proporcionar, via de consequência, uma formação mais crítica e humanizada. O processo de ensino-aprendizagem, em especial nos cursos de Direito, ainda é desenvolvido de forma compartimentada, separada em disciplinas estanques, incapazes de se comunicarem entre si e, por vezes, alheia a realidade vivenciada. Ao que parece, tal cenário se agrava principalmente pelo fato de a formação jurídica ainda guardar contornos tradicionais e demasiadamente formalistas.

Por isso, o Direito ainda forma profissionais herméticos, adeptos ao legalismo⁶⁷ e ou seja, preocupados com o império das leis e um tanto distanciados da realidade social que os envolve. Tal ensino, não raras vezes, é pautado na concepção acumulativa do conteúdo ministrado, estabelecida a partir de dois sujeitos: o professor e o aluno; o primeiro narra e o segundo escuta. Muitas vezes, a narração desenvolvida está limitada a uma simples leitura de códigos e leis como se a dinâmica advinda da vida social e o Direito neles se encerrassem. A educação e o ensino jurídico, de forma geral, sofrem com a narração, na qual, uma vez enunciados, conteúdos se petrificam, permanecendo alheios à realidade.

Neste sentido, Adriana Goulart de Sena Orsini e Nathane Silva (2013, p. 13) explica que o ensino jurídico, alicerçado apenas na sala de aula e que valoriza uma concepção bancária da educação, fomenta uma formação fundada na realização do depósito, pelo professor, de conteúdo estanques e compartimentados nos discentes, que se reduzem a meros receptáculos deste conhecimento, promovendo lacunas no processo de sensibilização social dos discentes e os alienando, por vezes, do contexto no qual estão inseridos.

Uma educação pré-fabricada, não adaptada a seu destinatário final, não irá favorecer a construção de um ensino voltado a despertar nos alunos interesse pelos problemas sociais, que estão muito além dos conteúdos normativos repassados nas faculdades de direito. (ORSINI & SILVA, 2013, p. 13)

Os docentes, e também os discentes, devem, imperiosamente, repensar as estruturas do ensino jurídico, de forma a favorecer uma aproximação crítica e emancipatória da realidade, permitindo, inclusive, sua transformação. Pesquisas apontam, cada vez mais, que esta concepção de ensino está em crise por não favorecer uma aproximação com a realidade social além de não permitir o desenvolvimento de uma visão crítica, autônoma e emancipatória do saber (RODRIGUES, 1992; MORATO, 2001; FREITAS, 2003; FAGÚNDEZ, 2004; MACHADO, 2006;

⁶⁷ Ao utilizar esta expressão, este trabalho faz uma crítica à reprodução automática de definições e conceitos legalistas em inobservância com a hermenêutica e com finalidade da norma em alcançar a paz social. Nas palavras de Philippe Nonet e Philip Selznick (2010) "o foco nas normas tende a estreitar o leque de fatos juridicamente relevantes, separando com isso a reflexão jurídica da realidade social. O resultado é o legalismo, uma predisposição a apoiar-se inteiramente na autoridade das leis em detrimento da solução de problemas práticos. (...) O legalismo custa caro, em parte pelas rigidezes que impõe, mas também porque regras interpretadas *in abstracto* são muito facilmente satisfeitas por uma observância formal que pode ocultar importantes omissões substantivas em matérias de política pública".

STRECK, 2006; BITTAR, 2008; GARCEZ, 2012; FACHIN, 2013)

Em se tratando de educação geral, Paulo Freire (1979), em apontamento ainda contemporâneo, entende que o professor fala da realidade como se esta fosse estagnada, sem movimento, separada em compartimentos e previsível; ou, ainda, fala de um tema alheio à experiência existencial dos discentes. Em tal situação, verifica-se que o docente, no processo de ensino-aprendizagem, desempenha uma tarefa de “encher” os discentes do conteúdo da narração, conteúdo alheio à realidade, destacado da totalidade que a gerou e poderia conferir sentido. Boaventura de Sousa Santos (2007), ao discorrer acerca dos cursos de Direito, aponta que há uma tentativa de se eliminar os elementos extranormativos do ensino jurídico, causando indiferença ou mesmo um não conhecimento das mudanças ocorridas na sociedade e, por consequência, o distanciamento das preocupações sociais por parte dos operadores do Direito, que se tornam profissionais descomprometidos com as questões da sociedade. O cenário retratado é mero reflexo de um direito formalista e burocrático, e de um ensino desvinculado da extensão e da pesquisa, instrumentos aptos a permitir uma aproximação da instituição de ensino e dos discentes com a comunidade, seus problemas, e sua realidade, além de também promover a possibilidade de atuação construtiva e transformadora, não inerte e não conformada.

Assim, em consonância com José B. Duarte (2003), Thais Luzia Colaço (2006), Ana Maria Ortiz Machado (2006), Luiz Edson Fachin (2013) e Adriana Goulart de Sena Orsini e Nathane Silva (2013), apenas com o fomento de um ensino jurídico preocupado em associar teoria e prática, doutrina e realidade, é que será viável a formação de operadores do direito conscientes do papel que devem desempenhar como dos problemas sociais, que certamente vindicarão a intervenção de um profissional preparado e contextualizado, não alheio ao que se passa no meio social. Há que reconhecer que, para a materialização do protagonismo discente, no processo de ensino-aprendizagem, o modelo tradicional estruturado, pautado em aula expositiva, requer uma reestruturação.

2. *A didática na contemporaneidade: o processo de ensino-aprendizagem como instrumento de transformação*

À luz das ponderações supracitadas, cuida reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem reclama o desenvolvimento de didática fulcrada na prática, compatível com o conteúdo a ser ministrado. No Bra-

sil, o senso comum entende que didática é a simples reunião das disciplinas básicas da educação na composição dos processos de “ensino-aprendizagem” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000). Por outro lado, a didática pode ser entendida como o processo peculiar apto a permitir a transformação do pensamento, das atitudes e do comportamento dos discentes, quando se estreita com a realidade cotidiana Gómez (2000). Destarte, um “docente com didática” é descrito como um profissional que sabe substancializar e adjetivar os processos de ensino e aprendizagem para possibilitar ao discente a experimentação de sua realidade de forma diferenciada, conferindo-lhe autonomia e emancipação intelectual.

Para Antônio Carlos Gil (2009b), em termos educacionais, a aprendizagem é a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e atitudes em decorrência de experiências educativas vivenciadas, ou seja, o processo de aprendizagem viabiliza modificações específicas das capacidades, que não são atribuídas ao conhecimento adquirido com mero processo do amadurecimento. O processo de aprendizagem é bastante complexo e, por conseguinte, desafia a reflexão e implementação de diversas metodologias de ensino. Na perspectiva contemporânea, a ênfase do processo de aprendizagem deixou de ser o ensino; o professor deixou de ser o principal responsável pelos resultados obtidos e os discentes deixaram de ser vistos com passividade (MACHADO, 2006). “O foco principal, na perspectiva contemporânea, está na aprendizagem – o papel do professor é ajudar a aprender. Para tanto, é preciso que o professor adote uma postura técnica em relação ao processo de aprendizagem”. (CÂMARA; MURARO, 2012, p. 08).

Nesse mote, é imprescindível que o docente reconheça e valorize a diversidade, as diferenças individuais, podendo fazer uso de informações prévias e avaliação diagnóstica, objetivando identificar as particularidades discentes e os interesses compartilhados pela turma. Além disso, visando manter a atenção dos discentes em um momento tão tecnológico, além de dominar o conteúdo de modo teórico e prático,

deve utilizar recursos auxiliares de ensino diversificados, deve provocar a participação dos alunos com perguntas simples e deve estimular reação dos alunos (favorecer anotações, intervenções, depoimentos pessoais dos alunos e ampliação de ideias). (CÂMARA & MURARO, 2012, p. 08)

Todavia, o problema repousa no emprego constante e equivocado da aula expositiva, e em que pese a pertinência das críticas, há que se reconhecer, porém, que a aula expositiva materializa estratégia adequada em situações específicas, dependendo, obviamente, do objetivo estabele-

cido para determinado momento do processo de ensino-aprendizagem (GIL, 2009b; SANTOS, 2010; OLIVEIRA 2016). Em linhas gerais, Regina Célia Cazaux Haydt (1994) esclarece as concepções dos objetivos na área da educação, que se materializam por meio da descrição do que se pretende alcançar como resultado da atuação pedagógica do docente. Os objetivos gerais são aqueles cuja extensão é prevista a longo prazo, geralmente advindo de um determinado ciclo ou área de estudos. Por seu turno, os objetivos específicos são aqueles definidos para uma disciplina, unidade de ensino ou aula e que operacionalizam os objetivos gerais, norteados, de forma mais direta, o processo de ensino-aprendizagem. Com destaque, a definição de objetivos específicos auxilia o docente a utilizar de estratégias para colaborar na construção de conhecimentos, conceitos, competências e habilidades, além de identificar a metodologia mais adequada a ser empregada, considerando a natureza do conteúdo, as características dos discentes, bem como as condições físicas e o tempo disponível.

3. *A banalização da aula expositiva no ensino jurídico: a confluência entre o despreparo dos docentes e o aspecto meramente profissionalizante do direito*

Conforme expresso alhures, tradicionalmente, a aula expositiva é a estratégia mais empregada no ensino superior, consistindo, segundo Antônio Carlos Gil (2009a, p. 133), na “preleção verbal utilizada pelos professores com o objetivo de transmitir conhecimento” acerca de um tema de maneira lógica. Trata-se do método mais antigo e o mais utilizado por ser mais facilmente adequado a classes numerosas. Ao lado disso, é caracterizado por ser flexível, ou seja, pode ser adaptado, em tempo real, aos mais diversos públicos (CÂMARA & MURARO, 2012, p. 15). Entretanto, as aulas expositivas enfatizam o conteúdo e não garantem o efetivo aprendizado:

(...) muitas vezes são atribuídas a especialistas no respectivo campo de conhecimento que não dispõem de maiores habilidades pedagógicas. Este fator é muito crítico porque simplesmente “dar aulas” não garante o efetivo aprendizado. A aula expositiva somente é eficiente quando bem planejada e executada mediante princípios e técnicas de ensino, o que significa que a aula expositiva pode ser considerada estratégia tão ou mais difícil de ser implementada quando as discussões, demonstrações e dramatizações (GIL, 2009a, p. 134-135).

Na seara do direito, a utilização de aulas expositivas levou em consideração de que para se montar uma faculdade ou curso de direito

basta apenas o quadro-negro e giz (CÂMARA & MURARO, 2012). Há que se reconhecer que tal concepção prosperou, porquanto o emprego de outros métodos, corriqueiramente, é obstado pela necessidade, além de investimentos por parte da instituição, de maior esforço por parte dos docentes e discentes, reclamando maior entrega, organização, planejamento e dedicação ao curso de direito. Isto é, a aula expositiva materializa a mera reprodução de informação, sem proporcionar um aprendizado para o discente ou mesmo despertar-lhe continuamente o interesse pelo tema. As ministrações, comumente, em sede de aulas expositivas, partem da iconografia que o discente é um receptáculo a ser preenchido de conteúdo, independente se esse é, ou não, apreendido no processo de ensino-aprendizagem. (ORSINI & SILVA, 2013)

A utilização acrítica e exclusiva da aula expositiva, dentre outros fatores, potencializou a crise no ensino jurídico (RODRIGUES, 1992; MORATO, 2001; FREITAS, 2003; FAGUNDEZ, 2004; STRECK, 2006; BITTAR, 2008; GARCEZ, 2012; FACHIN, 2013; MACHADO, 2016). Trata-se de consequência danosa na formação dos juristas que implica em falhas na visão crítica, na autonomia e na emancipação intelectual. Além disso, os referidos profissionais, tornam-se meros repetidores do legalismo observado por Philippe Nonet e Philip Selznick (2010). Neste sentido, as ponderações de Luiz Edson Fachin (2005) corroboram ao criticar o modelo de aula ministrada com o método da indiferença utilizado pela “velha aula-douta Coimbra”⁶⁸:

O fosso entre a realidade do ensino jurídico atual e o que ela deveria ser são um dos múltiplos fatores, ao lado de aspectos econômicos, políticos e sociais, que tem contribuído para a “crise do ensino jurídico” (...). Quem percorre os programas de ensino de nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha aula-douta Coimbra, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um curso de institutos jurídicos apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático. (FACHIN, 2005, p. 56-57)

Grande parte das vezes, a aula expositiva é a única alternativa do docente, seja em decorrência da falta de preparo técnico do docente, seja pelo número elevado número de discentes nas turmas, seja por falta de

⁶⁸ Um trabalho interessante acerca da história do ensino jurídico brasileiro a partir dos preceitos elencados pela Universidade de Coimbra/Portugal está presente no trabalho elaborado por Horácio Wanderlei Rodrigues (2000) e Antônio Carlos Wolkmer (2003).

condições materiais nas instituições de ensino ou por exigência das coordenações dos cursos que optam pela manutenção do caráter exclusivamente profissionalizante/mercadológico do curso. Segundo Abili Lázaro Castro de Lima (2005), a sociedade impõe aos cursos de direito novas realidades, nada obstante que os docentes se desenvolvam, concomitantemente, em uma consistente formação humanística, reflexiva e crítica, tal como uma sólida formação profissionalizante. Mais que isso, há que anotar que as formações mencionadas elas não são incompatíveis ou excludentes; ao reverso, são complementares e trazem grandes contribuições para a missão formativa que deve orientar os cursos superiores.

4. *A superação da tradicional aula expositiva dogmática: a edificação de aula dialogada como instrumento de emancipação crítica dos discentes do curso de direito*

No campo do direito, o principal cuidado a ser observado, no que toca à utilização do método, repousa na compreensão de que existem dois modelos antagônicos de aula expositiva, a saber: a exposição pode ser dogmática e, nesse cenário, a mensagem emitida pelo docente deve ser aceita pelo discente, sem contestação e para ser repetida de maneira automática por ocasião das avaliações, ou a exposição pode ser aberta e dialogada, sendo que, nessa situação, o discurso apresentado pelo docente servirá como ponto de apoio para desencadear a participação dos discentes. (WACHOWICZ, 2001)

Em sede de ensino jurídico, os maiores inconvenientes das aulas expositivas advêm das exposições meramente dogmáticas, nas quais as mensagens transmitidas não comportam contestação e são aceitas como verdades absolutas. Assim, a exposição dogmática é aquela alocada no modelo clássico do ensino bancário (ORSINI & SILVA, 2013), caracterizada pela docilidade do discente. Por seu turno, a aula dialogada é aquela inserta no contexto contemporâneo da moderna ciência da comunicação, na qual o processo de comunicação está vinculado a habilidades na transmissão e com as características da mensagem, com a conveniência do canal de veiculação e com a disposição do receptor (DUARTE 2003; MACHADO, 2006; GHIRARDI, 2012).

Na aula dialogada, docentes e discentes são partes integrantes de um processo de comunicação. Obviamente, isso requer dos professores múltiplos cuidados, conforme obtempera Antônio Carlos Gil (2009b), porquanto o professor, na aula expositiva, é a fonte das informações. Lo-

go, o docente deve cuidar da clareza dos seus objetivos, de maneira que os alunos compreendam. Ademais, como fonte de informação, os docentes devem cuidar da organização de ideias, do tom, da altura e do ritmo da voz.

Defensores de uma metodologia dialogada, Edna Torres Felício Câmara e Mariel Muraro (2012) expõem,

a mensagem emitida pelo professor deve ser adequada à necessidade e características dos alunos; deve ser clara e concisa; os tópicos devem ser planejados considerando uma sequência lógica; a mensagem deve ter um "colorido emocional" com a inclusão de momentos bem-humorados e de fatos pitorescos. (CÂMARA & MURARO, 2012, p. 18)

A mensagem deve propor situações problematizadas e apresentar ideias de forma diversa para escapar da monotonia, evitando a tentação de expor o tempo todo e apresentar um conteúdo engessado e dogmático.

Há que se reconhecer que o diálogo ganha importância, porquanto permite a liberdade de expressão, ao conceder aos participantes, docente e discentes, no processo de ensino-aprendizagem o controle da ação. É o que se aproxima dos estudos denominados "sala de aula invertida" propostos por Eliana Maria Pavan Oliveira (2016). Segundo Sérgio Rodrigo Martínez (2005), não há como questionar sem diálogo, porquanto monólogo significa imposição do conhecimento. Mais que isso, dialogar significa expor-se em público, combate a imposição de conteúdo e ajustar, a partir de um viés coletivo, a compreensão dialética do conhecimento problematizado, por novas trilhas de esclarecimento.

Em sede de ensino jurídico, dialogar é viável e necessário. Discutir teses doutrinárias, enfrentar jurisprudências conflitantes, questionar leis com base em princípios constitucionais e humanitários, sugerir, inquietar e apresentar novas abordagens é algo acessível ao professor do direito. Não se trata de o próprio docente apresentar questionamentos e sua solução, mas sim permitir ao discente, individualmente ou em grupo, buscar a resolução do conflito, edificando criativamente soluções. Para que a aula expositiva dialogada alcance tal escopo, é ofuscante a necessidade de dedicação do docente, no que concerne ao prévio planejamento, bem como a apreensão de um conhecimento prévio, com o fito de auxiliar na compreensão dos discentes daquilo que será transmitido e sua aplicabilidade no mundo concreto.

A mudança para a ação docente dialógica está na adoção do lema cooperação em sala de aula, na qual o professor deixa o seu papel de propagandista de regras jurídicas e passa a desempenhar, lado a lado com seus alunos, uma

parceria transformadora da sociedade, na revisão do sentido de suas regras. Nesse processo, a interação (cooperação) entre professor e alunos é fundamental para o desenvolvimento das atividades de ensino dialógicas. Se, na abordagem tradicional ou "educação bancária", o professor se coloca em um pedestal de autoridade, afastando-se do contato direto com os alunos, na pedagógica crítica esse contato não pode mais ser evitado. (MARTÍNEZ, 2005, p. 04)

Com a modificação, o docente dialógico passa acompanhar o desenvolvimento da histórica educacional dos discentes. É, justamente, em tal ponto que aflora o rompimento com a tradicional escola jurídica, das aulas magistrais ou expositivas. O surgimento do processo pedagógico dialógico, senão novo, ao menos ganha contornos mais democráticos, no qual o docente não é apenas o operador do direito, mas também educador de fato, fomentando a formação de profissionais autônomos, críticos e empoderados, capazes de analisarem situações concretas, a partir do conhecimento teórico ministrado e apresentar possíveis soluções. Rompe o paradigma de respostas prontas, engessadas e pré-fabricadas, favorecendo, doutro ângulo, o protagonismo dos discentes na construção do conhecimento. Incumbe, nesse cenário, ao docente garantir aos alunos o máximo de acesso eficaz e crítico ao conhecimento proposto no conteúdo programático, alicerçado na realidade existencial do grupo e nos pontos fortes individualizados. Outra ação dialógica a ser adotada está assentada na organização profissional da atividade pedagógica, o que se inicia pela preparação do conteúdo programático a ser ministrado no ano, semestre, bimestre, mês, aula e se finda com o *feedback* reprogramático das avaliações realizadas. Em um processo cíclico de auto e heteroconhecimento, obtido por meio de avaliações, que sejam capazes de orientar o docente a conhecer as aptidões de seus discentes.

Com destaque, o início da ação dialógica organizadora ocorre antes do contato entre o docente e o discente e depende, diretamente, da escolha de opções para o conteúdo programático, a serem debatidas pelos discentes, conferindo-lhes protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Opções de conteúdo que não devem só permitir aos alunos pensar criticamente sobre o estudo no semestre ou ano letivo, mas também estar de acordo com sua percepção da realidade, estabelecendo, portanto, claros contornos a visão crítica sobre a realidade. Isto é, eleger um conteúdo programático sob a forma de uma pedagogia crítica requer a dialogicidade da dialogicidade, na construção cooperativa dos conteúdos a serem objeto de futuro diálogo em sala de aula. Neste ponto, como observa Sérgio Rodrigo Martínez (2005),

um exemplo bem-sucedido de investigação para a elaboração de um conteúdo

programático seria aquele que leva em consideração, por meio de questionários, entrevistas e dissertações, a realidade daquele determinado grupo de alunos, focando a aprendizagem em tópicos correlacionados com aquela base vivencial em que estão situados. (MARTÍNEZ, 2005, p. 04)

5. As metodologias ativas e o emprego da problematização com estratégia de fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem

Por todo o exposto, pode-se entender que, as metodologias ativas empregam a problematização como estratégia do processo de ensino-aprendizagem, com o escopo de alcançar e motivar o discente, pois, diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a história e passa a ressignificar as descobertas, ou seja este método cuida da real participação dos discentes, “invertendo a sala de aula” como preconiza Eliana Maria Pavan Oliveira (2016). Ademais, problematização pode levar o discente ao contato com as informações e à produção epistemológica do conhecimento, notadamente com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento, fortalecendo o ideário de protagonistas.

O comprometimento do discente em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, substancializa condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia no processo de tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. Para tanto, deverá contar com uma postura pedagógica de seus docentes com características diferenciadas daquelas de controle. Desta feita, como Neusi Aparecida Navas Berbel (2011, p. 30) aponta, “educar para a autonomia significa também, conseqüentemente, um ato político e para o campo de formação profissional e ou formação de professores, um ato político pedagógico”.

Em tom uníssono, reconhece-se que são muitas as possibilidades de metodologias ativas, com potencial de levar os discentes a aprendizagens para a autonomia, desenvolvimento de visão crítica e emancipação intelectual. A título de exemplificação, é possível fazer menção ao *estudo de caso*, comumente empregado no curso de direito. (BERBEL, 2011), em que o discente é provocado a analisar problemas e construir decisões a partir da junção dos dados informados no caso simulado e o conhecimento teórico ministrado. Os grupos expõem as conclusões para a classe e ao final são promovidos debates. “O estudo de caso é recomendado para possibilitar aos alunos um contato com situações que podem ser en-

contradas na profissão e habituá-los a analisá-las em seus diferentes ângulos antes de tomar uma decisão” (BERBEL, 2011, p. 31). O *processo do incidente* é uma variação do estudo de caso e sua caracterização, como aponta Antônio Carlos Gil, se dá:

O professor apresenta à classe uma ocorrência ou incidente de forma resumida, sem oferecer maiores detalhes. A seguir, coloca-se à disposição dos alunos para fornecer-lhes os esclarecimentos que desejarem. Finda a sessão de perguntas, a classe é subdividida em pequenos grupos e os alunos passam a estudar a situação, em busca de explicações ou soluções. (GIL, 2009b, p. 84)

Há que reconhecer que esta técnica serve para alertar os discentes sobre a necessidade de maior número de informações quando se quer analisar fatos não presenciados. Doutro lado, requer mais preparo do professor, tal como os materiais relacionados. Com o emprego do *processo do incidente* algumas vezes pelo professor, é possível que os discentes sejam orientados ou convidados a preparar situações para desenvolvê-lo em sala com seus colegas, sob a supervisão do docente. “Desse modo, a criatividade e a responsabilidade são estimuladas e valorizadas, podendo resultar no desenvolvimento de graus de envolvimento, de iniciativa, autoconfiança, ingredientes importantes para a autonomia” (BERBEL, 2011, p. 31). Supera-se, assim, a visão engessada de conteúdos compartimentados e independentes no ensino jurídico, os quais não usufruem de um liame vinculativo e de uma confluência de abordagem.

Ora, em ambas as exemplificações apresentadas, verifica-se que o escopo da metodologia ativa, conjugada com uma visão dialogada da abordagem dos conteúdos, superando a tradicional visão da aula expositiva dogmática, substancializa importante marco na formação dos profissionais do direito, porquanto confere protagonismo dos discentes na explanação e apreensão do conteúdo teórico e sua vinculação com os fatos sociais, permitindo, por extensão, a valoração de uma postura autônoma, crítica e emancipatória.

6. Comentários finais

O direito sofre um significativo revés em relação às demais áreas das ciências humanas e sociais, notadamente no que atina ao fomento de um processo de ensino-aprendizagem que confira autonomia a seus discentes. Logo, contemporâneos métodos de aprendizagem devem ser repensados, sobretudo em prol da superação da tradicional dogmática jurídica e com vistas à promoção de um pensamento crítico-reflexivo nos

curso de direito, em especial com foco na produção de pesquisas científicas mais complexas e aproximadas dos fenômenos sociais, trazendo, dessa maneira, relevantes benefícios para a área, permitindo uma emancipação intelectual dos discentes, na medida em que confere maior visão crítica sobre os fatos sociais.

Contudo, para que seja viabilizada uma reforma do ensino jurídico há a imprescindibilidade de uma mudança na mentalidade dos docentes e discentes na trilha do direito e o fomento à metodologia ativa proporcionaria uma qualificação diferenciada dos profissionais. A complexidade das relações e o contínuo processo de transformação dos fenômenos sociais demandam, com urgência, a adoção de um processo de ensino-aprendizagem cuja metodologia seja compromissada com tais fatores, maiormente desenvolvida sob bases coerentes com a prática reflexiva e questionadora do modelo tradicional produzido e mantido pelas instituições.

Há que se reconhecer que o ensino jurídico no Brasil vindica muita atenção das autoridades educacionais, sob diversos aspectos, seja pelo aumento da procura pelos cursos jurídicos sem que haja um mercado de trabalho favorável para atender tal demanda, seja pelos altos índices de reprovação no Exame da Ordem dos Advogados, ou mesmo pelo conservadorismo dos métodos aplicados e matérias repetitivas sem a prática da inter e transdisciplinaridade nos currículos, sobretudo sem a valorização de uma metodologia emancipadora e que estabeleça uma clara vinculação entre o conhecimento teórico e as mudanças sociais, influenciando, diretamente, formação do profissional do direito.

Desta feita, há que se reconhecer que o modelo tradicional de aula expositiva dogmática não mais encontra assento na contemporaneidade, sendo imprescindível o fortalecimento de uma metodologia dialógica, pautada no fortalecimento do processo de autonomia, de visão crítica e de emancipação intelectual do discente do curso de direito. Assim, o ensino jurídico não mais está encerrado nas salas de aula, mas sim encontra no meio social arena fértil para a formação mais completa dos futuros juristas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *In: Semina: Ciências Sociais e Humanas*,

Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan.-jun. 2011. Disponível em:
<http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf
>. Acesso em: 11-09-2016.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Crise da ideologia positivista: por um novo paradigma pedagógico par ao ensino jurídico a partir da Escola de Frankfurt. In: XV Congresso Nacional do Conpedi/UEA, ANAIS..., Manaus. 2008.

CÂMARA, Edna Torres Felício; MURARO, Mariel. Além da mera intuição: aula expositiva e a utilização de recursos audiovisuais. In: Direito, educação, ensino e metodologia jurídicos [Recurso eletrônico on-line] / organização CONPED/UFF; coordenadores: Pedro Heitor Barros Geraldo, Fernando de Castro Fontainha, Orides Mezzaroba. – Florianópolis: FUNJAB, 2012. Disponível em:

<<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=7f5fc754c7af0a63>>.
Acesso em: 11-09-2016.

COLAÇO, Thais Luzia. Humanização do ensino do direito e extensão universitária. In: *Seqüência: estudos jurídicos e políticos*, 2006.

COSTA, Mila Batista Leite Corrêa da; ORSINI, Adriana Goulart de Sena. Ensino jurídico: resolução de conflitos e educação para a alteridade. *Revista da Faculdade de Direito UFMG*, Belo Horizonte, n. 56, p. 11-32, jan.-jun. 2010.

DUARTE, José B. Participação ou tédio na universidade. Um modelo crítico versus um modelo dogmático. In: THEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. (Org.). Ensinar e aprender no ensino superior: Por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Cortez, 2003.

FACHIN, Luiz Edson. Ensino Jurídico e Direitos Fundamentais: Ideia para a libertação pelo conhecimento. In: *Revista de Ensino Jurídico e Reforma Curricular*. CADORE, Rodrigo Garcia; TANNOUS, Thiago Saddi (orgs.). Curitiba: Centro Acadêmico Hugo Simas, 2005.

_____. Limites e possibilidades do ensino e da pesquisa jurídica: repensando paradigmas. *Argumenta Journal Law*, Jacarezinho - PR, n. 1, p. 25-34, jan. 2013. Disponível em:
<<http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/2>>. Acesso em: 27-09-2016.

FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. A crise do ensino jurídico. RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org). *Ensino jurídico: para que(m)?*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS FILHO, Roberto. *Crise do direito e juspositivismo: a exaustão de um paradigma*. Brasília Jurídica, 2003.

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

GHIRALDELLI JR., Paulo. *Didática e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GIL, Antônio Carlos. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2009a.

_____. *Metodologia do ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009b.

GOMEZ, Ángel Ignacio Perez. Compreender e transformar o ensino. In: SACRISTAN, José Gimeno; GOMEZ, Ángel Ignacio Perez. (Orgs.). *Ensino para a compreensão*. 4. ed.. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 1994

LIMA, Abili Lázaro Castro de. A função e a importância das disciplinas propedêuticas na estrutura curricular dos cursos de direito no Brasil. In: *Revista de Ensino Jurídico e Reforma Curricular*. CADORE, Rodrigo Garcia; TANNOUS, Thiago Saddi (Orgs.). Curitiba: Centro Acadêmico Hugo Simas, 2005.

MACHADO, Ana Maria Ortiz. *Ensino jurídico: aprender para ensinar, ensinar para aprender*. 2006. PhD Thesis. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. *Reflexões sobre o ensino jurídico: aplicação da obra de Paulo Freire aos Cursos de Direito*. 2005. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29073-29091-1-PB.pdf>>. Acesso em: 11-09-2016.

MORATO, Antonio Carlos. Breves considerações sobre o futuro do profissional do direito: a crise do Estado, as alterações de ordem interdisciplinar e a crise do ensino jurídico. In: *Revista da Faculdade de Direito*, Universidade de São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, Eliana Maria Pavan. Docência em Direito e a “Sala de aula invertida” como opção metodológica ativa. In: *Revista Evidência*, 2016.

ORSINI, Adriana Goulart de Sena; SILVA, Nathane. Ensino jurídico,

pesquisa e extensão: a experiência do programa RECAJ UFMG. *Universitas/JUS*, v. 24, n. 2, p. 11-21, 2013. Disponível em:

<<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/jus/article/view/2364/2059>>. Acesso em: 11-09-2016.

NONET, Philippe; SELZNICK, Philip. *Direito e sociedade: a transição ao sistema jurídico responsivo*. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

PAULA, Rodrigo Francisco. Por uma educação em direitos humanos fundada em um projeto educativo emancipatório: reflexões sobre seus limites e possibilidades a partir de um diálogo entre Hannah Arendt e Boaventura de Sousa Santos. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. (Org.). *Educação como Direito Fundamental*. Curitiba: CRV, 2011.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *A crise do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: indo além do senso comum*. 1992. PhD Thesis. Universidade Federal de Santa Catarina.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). *Ensino jurídico: para que(m)?*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Ricardo Goretti. Os bastidores da prática na instituição: preparação, execução e socialização das experiências. In: MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. (Coord.). *Ensino jurídico: experiências inovadoras*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

STRECK, Lenio Luiz. A atualidade do debate da crise paradigmática do direito e a resistência positivista ao neoconstitucionalismo. *Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos*, Bauru, vol. 40, n. 45, p. 257-290, jan.-jun. 2006. Disponível em: <<http://www.ite.edu.br/ripe/>>. Acesso em: 27-09-2016.

WACHOWICZ, Lilian Anna. O método dialético na didática da educação superior. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugenia (Orgs.). *Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.