



Metodologias Ativas: Uma Forma de Aprendizagem Significativa e por Competências no Ensino Jurídico

*Miguel Melo Ifadireó¹; Alyne Andrelyna Lima Rocha²;
Christiano Siebra Felício Calou³; Francisco Renato Silva Ferreira⁴*

Resumo - A globalização promoveu impactos nas economias dos mercados financeiros mundiais, ao mesmo tempo que, acelerou indiscutíveis alterações nas estruturas sociais que passaram a fazer parte do cotidiano universitário. O objetivo geral do presente trabalho é analisar os impactos das metodologias ativas na aprendizagem por competências no ensino jurídico. A metodologia utilizada no presente ensaio se fundamenta em uma revisão de literatura de cunho teórico-reflexiva. Os resultados do estudo levam a compreensão de que as novas metodologias ativas de educação com uso do método de estudo de casos são inquestionáveis recursos para a melhoria do capital humano.

Palavras-Chave: Globalização. Heterogeneidade no Ensino Superior. Desafios na docência. Metodologias ativas. Estudo de casos.

Active Methodologies: A Significant and Competent learning in Legal Education

Abstract - Globalization has had an impact on the economies of the global financial markets, at the same time that it has accelerated indisputable changes in social structures that have become part of university life. The general objective of this work is to analyze the impacts of active methodologies on competency learning in legal education. The methodology used in the present essay is based on a theoretical-reflective literature review. The results of the study lead to the understanding that the new active education methodologies using the case study method are unquestionable resources for improving human capital.

Keywords: Globalization. Heterogeneity in Higher Education. Challenges in teaching. Active methodologies. Case Study.

¹ Pós-doutorando em Educação pela Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Iberoamericana do Paraguay (UIA/PY). Doutor em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco. (UFPE). Professor do Mestrado Profissional em Ensino em Saúde do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO). Professor Assistente da Universidade de Pernambuco (UPE). Pesquisador-líder do Laboratório Interdisciplinar em Estudos da Violência no Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (LIEV-UNILEÃO). Pesquisador-líder do Núcleo de Estudos em Gênero, Raça, Organizações e Sustentabilidade (NEGROS) da Universidade de Pernambuco (UPE). Correio Eletrônico: miguel.ifadireo@upe.br

² Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Saúde do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (MePESa/UNILEÃO). Pós-graduada em docência do ensino superior pelo Centro Universitário Dr. Leão Sampaio. Graduada em Direito pela Universidade Regional do Cariri (2000). Pesquisadora do Laboratório Interdisciplinar de Estudos e Extensão Universitária em Educação Inclusiva e Violência (LIEVI). Correio Eletrônico: alynerocha@leaosampaio.edu.br

³ Mestrando Programa de Mestrado Profissional em Direito da Empresa e dos Negócios pela Unisinos. Pós-graduado em Direito pela Faculdade Integrada de Patos (FIP), Pós-graduado em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Leão Sampaio – UNILEÃO. Bacharel em Direito pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Coordenador do Curso de Direito do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio. Correio Eletrônico: christianosiebra@leaosampaio.edu.br

⁴ Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Saúde do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (MePESa/UNILEÃO). Especialista em Educação Especial/Educação Inclusiva/Altas Habilidades (FAVENI). Professor de Educação Física do Município de Juazeiro do Norte. Pesquisador do Laboratório Interdisciplinar de Estudos e Extensão Universitária em Educação Inclusiva e Violência (LIEVI). Correio Eletrônico: norf20@hotmail.com

Introdução

A globalização promoveu impactos inquestionáveis nas economias dos mercados financeiros mundiais, ao mesmo tempo que, acelerou indiscutíveis alterações nas estruturas sociais, culturais, políticas e filosóficas e educacionais, gerando e ressignificando assim, novos paradigmas que passaram a fazer parte do cotidiano -universitário e escolar - da sala-de-aula docente, discente e técnico-gestor. É válido ressaltar que além da transformação nos processos funcionais e materiais de trabalho de todo o mundo (ritmo acelerado, flexibilidade, empregabilidade e versatilidade nas atividades laborais), cujas forças motrizes se deram a partir do aprimoramento e da interação entre a Educação com a Tecnologia, nas mais distintas áreas do conhecimento e ciências humanas (sociais, biomédicas e tecnológicas), a atividade do ensino superior, também, foi influenciada por este processo global.

Contudo, contata-se que, assim como se acentuou o progresso técnico-científico mundial movido pelas mudanças estruturais pós-globalização, aguçaram-se tanto mudanças funcionais, quanto estruturais que influenciaram às transformações na sociedade, na cultura, no sistema jurídico e nas políticas e normativas da educação (práticas e didáticas de ensino) como um todo. Soma-se a isto, o fato de que a virada do século foi fundamental e significativa para o trabalho da docência no Ensino Superior Jurídico.

A propósito, eclodiram-se discussões e concepções teóricas na seara das ciências da educação com foco na produção e aperfeiçoamento de abordagens teóricas de ensino e de aprendizagem. Fato este que levou, por um lado, a releituras críticas de teorias clássicas da aprendizagem, as quais foram ressignificadas e, portanto, completamente reestruturadas, aderindo assim, à conjuntura de economias globalizadas e universais; por outro lado, avultaram-se demandas emergenciais motivadas pela incrementação de novas tecnologias no contexto da educação superior. De todo, houve inquestionável transformação tanto as condições de trabalho, quanto as práticas metodológicas de ensino. Fator que levou a dinamização e ao espraiamento de metodologias ativas de ensino com foco na majoração significativa da aprendizagem.

Outro ponto a se considerar é que os avanços tecnológicos à nível global, levaram a transformações cada vez mais visíveis no exercício da atividade da docência no ensino superior, que tiveram que se adaptar, para assim, acompanhar as mudanças nas mais diferentes esperas da sociedade mundial (trabalho em turnos, multitarefas da docência, pressão de tempo com foco em atividades de ensino, pesquisa e extensão e disponibilidade constante), as quais vem

determinando e impondo as regras da educação e do exercício da docência superior nos últimos anos.

Dentro desta perspectiva, acrescenta-se que a relevância deste trabalho está na percepção de que na atual sociedade é necessário afastar-se da compreensão tradicional do ensino e, por conseguinte, o “projeto civilizatório” contemporâneo vem promovendo uma mutabilidade global que tem como característica marcante a transformação simbólica nas estruturas funcionais da sociabilização, da educação e da justiça.

Por conseguinte, o estudo do tema justifica-se pela certeza de que vive-se em uma sociedade do conhecimento, a qual legitima apenas àqueles sujeitos que permanecerem atrelados às consolidações institucionais (formais) e seus sistemas de regras materiais, fomentando assim, os regimes de controle social, as orientações culturais e, por fim, as identidades coletivas e/ ou individuais. Ao lado destas reflexões, reconhece-se que a educação e os contemporâneos processos de ensino e de aprendizagem são partes indispensáveis para o sucesso deste formal e material “projeto civilizatório”.

No que concerne a isto, deve ser levado em consideração que, na cotidiana sociedade do conhecimento, quanto maior for a força de potência a demandar a aquisição do conhecimento tecnológico, maior será o aumento da desigualdade social e da exclusão de indivíduos que não conseguirem acompanhar a este “projeto de civilização”.

O presente ensaio tem como objetivo geral analisar os impactos das metodologias ativas na aprendizagem por competências no ensino jurídico. Por sua vez, destaca-se que os objetivos específicos são modestos, apesar da busca por respostas às específicas indagações e visíveis lacunas presentes no cotidiano da educação superior jurídica brasileira.

Logo, a revisão de literatura em mãos, em momento algum, ambiciona a promoção de uma densa e profunda analítica da questão problema que norteia o objetivo geral, muito pelo contrário, objetiva, primeiramente, apresentar breves notas sobre alguns contemporâneos desafios da docência no ensino jurídico brasileiro. Principalmente, ao contextualizar que as atividades clássicas de educação na docência dos cursos jurídicos se esbarram, frequentemente, na ausência de uma formação profissional direcionada para o exercício da licenciatura, visto que as matrizes curriculares dos cursos de Direito, em sentido abstrato, formam apenas bacharéis.

Por fim, acrescenta-se que a metodologia utilizada no presente ensaio se fundamenta em uma revisão de literatura de cunho teórico-reflexiva. Em relação à revisão de literatura que fundamentam teoricamente o estudo, destacam-se estudos prévios e escritos críticos sobre a

Educação e à Docência Superior no Brasil em contextos de aprendizagem ativa sob o foco das metodologias de ensino/ aprendizagem, a saber: Miguel Melo Ifadireó e Marcus César Belmino (2020), Sabine Marx e Diana Götze (2018), Antônio Carlos Gil (2017; 2009), Valdemar Sguissardi (2017), Bernadete Gatti (2013), Jörg Zumbach e Stephanie Moser (2012), Paulo Freire (2011; 2005), Robert Yin (2005), João Maurício Adeodato (1997) entre outros estudiosos que promoveram importantes reflexões para a Docência Superior no Direito e com semelhante reconhecimento pelos pares.

Desafios da Docência no Ensino Superior Jurídico Contemporâneo

As atividades clássicas de educação na docência do ensino superior dos cursos jurídicos se esbarram, frequentemente, na ausência de uma formação profissional direcionada para o exercício da licenciatura, visto que as matrizes curriculares dos cursos de Direito (Ciências Jurídicas), em lato senso, formam apenas bacharéis. Neste contexto emergem inúmeros problemas e dificuldades na carreira jurídica de docente, principalmente, se tomar em consideração que no exercício cotidiano da vida universitária. Dentro desta perspectiva, João Maurício Adeodato (1997) já chamava atenção sobre a necessidade do ensino superior jurídico se adaptar a esta emergente realidade, uma vez que:

O ensino jurídico vem atravessando mais uma grande modificação estrutural, talvez a maior na história do ensino superior no Brasil, o que vem provocando debates mais que salutares. Embora se venha escrevendo copiosamente sobre metodologia de pesquisa no Brasil, o direito tem sido sistematicamente esquecido. (ADEODATO, 1997, p. 201).

Soma-se a isto, o fato de que ocorre na contemporaneidade uma majoração da competição no mercado profissional do ensino superior, a qual gera um campo de tensão de competição tanto entre as Instituições de Ensino Superior - públicas e privadas -, quanto entre docentes na carreira universitária como acentuam, a este respeito, Miguel Melo Ifadireó e Marcus César Belmino (2020):

Importante destacar que as instituições de ensino ao acompanharem as demandas específicas do mercado global perceberam a mudança no *status quo* do estudante e do educador, tendo em vista que já não interessava mais educar, mas sim, ensinar a educar em contextos de diferenças, heteronomias e especificidades. Assim, a instituição que mais rápido se adequasse as futuras e prováveis demandas, não apenas largariam na frente, mas também, teriam

suas chances de sobrevivência no mercado competitivo majoradas. (IFADIREÓ; BELMINO, 2020, p. 33025).

Por conseguinte, percebe-se que os professores universitários tiveram que se adaptar às insurgentes necessidades de ensino centradas no corpo discente, não havendo mais espaço para o ensino bancário ou apenas conteudista. Sob esta visão, Romário Rocha, Simone Pereira e Raquel Stoilov Moreira (2018) acrescentam que estas mesmas dificuldades são encontradas no cotidiano de profissionais que trabalham na docência da saúde, tendo em vista que:

Os profissionais que atuam apenas num período como docentes universitários, têm demonstrado dificuldades para estabelecer uma relação mais próxima com os cursos e, conseqüentemente com os alunos, o que segundo a autora é necessário no processo de formação do futuro professor. [...]. O problema agrava-se na medida em que ainda que o professor tenha conhecimento sobre os conteúdos de referência da disciplina que ministra (o que fazer), faltam-lhe condições para analisar elementos como para que, por que, como, quando, e onde desenvolver/ aplicar os conhecimentos apresentados, mesmo porque existe o imaginário de que para atuar no ensino superior basta dominar os conhecimentos específicos, sendo capaz de ensinar os alunos, agora, se estes aprenderão ou não, é uma outra história. (ROCHA; PEREIRA; MOREIRA, pp. 03-04).

Neste contexto, salienta-se que a crescente utilização do termo “empregabilidade” em conexão direta com os termos “didática” e “metodologias ativas” de ensino vêm, ao mesmo tempo, exigindo e demandando, do profissional docente tanto conhecimento pedagógico, quanto domínio de instrumentos metodológicos de aprendizagem, bem como a emergente ressignificação de estratégias pedagógicas de ensino que auxiliem na formação crítico-compreensiva do corpo discente. A este respeito, Eveline Denardi e Marco Aurélio Florêncio Filho (2018) adicionam que “as instituições de ensino superior vivenciam, atualmente, impactos de ordem social e econômica, que acabaram alterando o modelo educacional adotado, adaptando-se às exigências do mercado” (DENARDI; FLORÊNCIO FILHO, 2018, p. 93). Fato que levou a uma remodelação de suas matrizes curriculares com foco na inserção discente com sucesso no mercado de trabalho.

É válido ressaltar, neste processo, que não há na formação jurídica superior nenhuma disciplina com foco no exercício da futura prática de licenciatura que auxilie o profissional jurídico para o exercício da docência como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 ao asseverar a previsão de “educação superior e não o ensino superior, precisamente porque nesse nível as exigências não se limitam ao ensino” (DENARDI; FLORÊNCIO FILHO, 2018, p. 95).

Dentro desta linha de raciocínio questiona-se: Como fazer para ajudar o profissional que terá o compromisso de ajudar, de apoiar e de criar instrumentos de aprendizagem? Percebe-se, que o docente, aqui em específico, nos cursos de Direito precisam de ajuda pedagógica para se conectar ao tenso e, cada vez mais exigente processo de ensino na contemporaneidade, mas como fazer para encarar estas demandas pedagógicas? Quais seriam as corretas estratégias de ensino que facilitariam a aquisição de conhecimento discente, hábeis para a promoção de habilidades e competências que serão fundamentais para o exercício profissional no futuro? E por fim, como o uso das metodologias ativas podem ajudar e facilitar esse processo? Certamente, esses elencados questionamentos vêm fazendo parte do trabalho cotidiano de muitos profissionais, principalmente, os neófitos que estão iniciando a carreira acadêmica nos cursos de graduação de bacharelado em Direito. No que concerne a isto, as novas diretrizes curriculares presentes na Resolução CNE/CES nº 9/2004 preconizam em seu art. 3º que:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2004, ONLINE).

De muito, dando continuidade à questão da formação discente intercalando com a preocupação para a inserção no mercado profissional nas carreiras jurídicas, percebe-se que a normativa do CNE/CES nº 9/2004, em seu art. 4º., não inclui neste processo, a promoção de habilidades e competências para a carreira docente, a saber:

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências: I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; II - interpretação e aplicação do Direito; III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VII - julgamento e tomada de decisões; e, VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito. (BRASIL, 2004, ONLINE).

Contata-se que a pedagogia e a tecnologia, são motores da educação e, portanto, fatores decisivos para a garantia da qualidade, do desenvolvimento intelectual e da produção do conhecimento do discente no ensino superior. A este respeito, acrescenta a nova diretriz do CNE/CES nº 9/2004, em seu art. 5º., a sua preocupação com os Projetos Pedagógicos de Ensino e, respectivamente, com a organização curricular (conteúdos e atividades pedagógicas) dos cursos de Direito nas IES, os quais deverão atentar para que o conhecimento dogmático e interdisciplinar esteja interligado com às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais tanto na conjuntura nacional, quanto internacional. (BRASIL, 2004).

Por certo, destaca-se que o referido artigo chama atenção para a adoção de propostas de ensino que contemplem o uso de metodologias de aprendizagem que sejam eficazes para a promoção de habilidades e competências nos aprendizes da Ciência Jurídica. No que concerne a esta disposição, destaca-se aqui que o método de ensino com uso do estudo de casos para a aprendizagem, a partir da resolução de problemas, é um importante mecanismo metodológico a ser utilizado como um suplemento “adicional”, contemplando assim, as novas expectativas do desejado sistema de ensino jurídico contemporâneo, exatamente por desvencilhar-se das tradicionais “amarras” das metodologias de ensino que assolaram durante uma considerável parte da história o ensino jurídico brasileiro:

[...] o ensino jurídico deve ressignificar os saberes, reavaliar as vivências e refletir sobre as realidades que demonstram que a ciência jurídica se fundamentará em outras fontes, e não apenas nas leis e em suas interpretações dogmáticas. Dessa forma, o ensino da ciência jurídica deve perceber que o processo de ensino/aprendizagem não se reflete apenas na aplicação de conceitos explicativos da legalidade, e por isso, não deverá jamais se distanciar dos processos sociais, históricos e culturais que influenciam a consciente construção de sua realidade jurídica. (IFADIREÓ; BELMINO, 2020, p. 33025).

Por fim, referenda-se que dentro da atual conjuntura global em tempos de pandemia, nunca se foi tão necessário se pensar em metodologias de ensino e de aprendizagem como na atualidade. Principalmente, quando os protocolos internacionais da organização mundial de saúde e os protocolos nacionais e estaduais tanto do Ministério da Saúde, quanto das Secretarias de Saúde e Educação, levaram à mudanças significativas nas formas e nas propostas de ensino e de aprendizagem - através de plataformas digitais de ensino remoto e de ensino à distância - tanto nas IES, quanto nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Metodologias Ativas no Ensino Superior

Paulo Freire (2011) sugere a necessidade de se produzir uma interação de qualidade entre os sujeitos educando(a)s e os educado(a)s com foco na assunção de uma dimensão coletiva e solidário de troca de saberes, uma vez que o sujeito educando(a) é um ser que traz uma trajetória de vida, recheada de experiências que poderiam e deveriam auxiliar o processo de formação. Logo, implementa Paulo Freire (2005) que a educação deveria ter uma função libertadora e como processo de libertação estaria o educador(a) incumbido de promover este processo libertário, seja através da promoção de ações pedagógicas que intercalassem temas sociais e reais da conjuntura vivida pelos próprios educando(a)s tanto com os conteúdos das matrizes curriculares de instrução, quanto com as metodologias de ensino para a aprendizagem.

Outro ponto a se considerar, ou melhor, a se compreender, diz respeito a principiologia do termo “metodologia”. Assim, constata-se que o termo indica um substantivo feminino que significa um ajuntamento de processos “regras ou normas estabelecidas para o desenvolvimento de uma pesquisa; método: metodologia de pesquisa científica” (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUES, S/D, ONLINE)⁵. Do ponto de vista pedagógico nas atividades de ensino docente com foco na aprendizagem discente se pode, ainda, ressaltar que a terminologia “metodologia de ensino” constituem práticas pedagógicas dispostas e ordenadas para auxiliarem nos distintos processos de aprendizagem seja de cunho educacional, seja com finalidade profissional.

Fato a ser observado é que a metodologia indicará o caminho desejado para se alcançar determinado resultado. Por isso, o termo pode trazer uma significação plural de estratégias (métodos, técnicas e procedimentos) da didática, determinantes na interrelação simbólica entre o(a) docente e o(a) discente. Na visão de Léa Anastasiou (2004), ao avaliar as trajetórias e o espraiamento de proposições metodológicas de ensino na universidade brasileira, acentua que:

[...] experiências com novas formas de enfrentamento dos quadro teórico-práticos dos cursos de graduação vem sendo feitas, ainda que numericamente minoritárias, incluindo a construção coletiva de projetos pedagógicos institucionais e de cursos, revisões metodológicas na direção de um processo dialético de construção do conhecimento, evidenciando atividades de ensino com pesquisa, ensino por projetos, etc, nos quais professores e alunos assumem o papel de sujeitos-parceiros, condutores do processo de fazer da universidade um espaço de construção de cidadania, de resolução das questões

⁵ <https://www.dicio.com.br/metodologia/>

nacionais, de formação profissional qualificada e atualizada. (ANASTASIOU, 2004, p. 69).

Soma-se a isto, o fato de que o crescimento no setor de serviços de educação superior provocou, por um lado, consideráveis mudanças nas estruturas e expectativas do trabalho docente. Entre estas demandas da docência universitária destacam-se significativas transformações nas abordagens pedagógicas, nas estruturas curriculares de ensino e nos requisitos de qualificação e capacitação do corpo docente para a produção do conhecimento; por outro lado, verifica-se também tanto a implementação de novas concepções teórico-educacionais de ensino com foco na melhoria da aprendizagem a partir da homogeneização dos parâmetros curriculares, pelo Ministério da Educação, para o ensino superior (BRASIL, 1996; 2001; 2004).

A respeito das legislações específicas na educação – escolar e universitária – com foco na mudança de paradigmas das políticas educacionais de enfrentamento no campo de tensão entre o ensino com qualidade e aprendizagem com bom desempenho em contextos de ressignificação do montante de conteúdo, apartam Eduardo Barbosa e Dácio de Moura (2013) que:

De fato, nossos alunos têm dificuldade em administrar o excesso conteudista. Entretanto, atribuir apenas ao conteúdo a causa do problema de baixo desempenho pode levar a uma solução fácil, mas pouco eficaz: editar mais uma diretriz para reorganizar ou limitar os conteúdos. Na prática, um decreto não resolve o problema de metodologias obsoletas ou inadequadas para os novos conteúdos. Um decreto a mais também não capacita professores em novos métodos de ensino nem dá às escolas a condição de organizar tempos e espaços necessários para inovações metodológicas. (IBID., 2013, pp. 53-54).

Assim, ressaltam Maria Isabel Cunha (1997) e Pedro Demo (1998) que as gestões das políticas públicas em educação - tanto para o ensino superior, quanto para o ensino escolar - passaram a fomentar novos modelos pedagógicos para melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, visando-se contrapor aos problemas que atingem a atual formação superior brasileira, tais como: a) a qualidade no ensino; b) crescente índice de evasão universitária e escolar; c) a (in)satisfação discente com os métodos e instrumentos de ensino que dificultariam e/ou retardariam a aprendizagem; d) necessidade de ressignificação da quantidade de conteúdo a ser ministrado; e) a capacitação dos professores e; f) a valorização de ações afirmativas inclusivas com foco na diversidade.

Dentro deste contexto, acrescenta-se, ainda, o fato de que não se pode pensar em educação de qualidade, independente em que nível ou esfera de educação se esteja falando, sem acatar a emergente realidade da sociedade global que atinge à todos os sujeitos - o corpo discente, corpo docente ou corpo técnico-gestor - envolvidos com a educação universitária e/ou escolar. De todo há de se pensar em estratégias que foquem a) reorganização e ressignificação dos currículos; b) capacitação e formação contínua do corpo docente e técnico-gestor; c) criação de ambientes de aprendizagem contextualizados e adaptados para discentes com deficiência. (BARBOSA, MOURA, 2013).

Fato este que influenciou o abandono as metodologias tradicionais – bancárias ou conteudistas - de ensino que tinha como foco a centralização no docente universitário. A funcionalidade deste modelo era centrada na vigília e controle por parte do docente, bem como na adoção de metodologias expositivas e oratórias. O ensino era voltado para a memorização e reprodução dos conteúdos que seriam adotados como critérios avaliativos dependentes do uso intensivo da prática de memorização para a aprendizagem (ANASTASIOU, 2004), desprezando assim, a aprendizagem ativa.

Ao lado destas reflexões, acrescentam Eduardo Barbosa e Dácio de Moura (2013) que a aprendizagem significativa ou a aprendizagem com uso de metodologias ativas é construída em cima de modelos de ensino/ aprendizagem que devem ser construídos para promover nos discentes habilidades e competências necessárias para solucionarem problemas fictícios próximos ao cotidiano real que encontraram nas suas trajetórias profissionais, ou seja, devem ser direcionadas para a realidade do mercado de trabalho, a saber:

[...] a expressão aprendizagem ativa, que pode ser entendida também como aprendizagem significativa, é usada de forma vaga e imprecisa. Intuitivamente, professores imaginam que toda aprendizagem é inerentemente ativa. Muitos consideram que o aluno está sempre ativamente envolvido enquanto assiste a uma aula expositiva. Entretanto, pesquisas da ciência cognitiva sugerem que os alunos devem fazer algo mais do que simplesmente ouvir, para ter uma aprendizagem efetiva. Assim, aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando - sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem e, não apenas como fonte única de informação e conhecimento. (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

Corroborando com esta reflexão, Miguel Melo Ifadireó e Marcus César Belmino (2020), compreendem que as metodologias ativas são imprescindíveis recursos para o ensino superior jurídico no Brasil, principalmente, porque através deles é possível se pensar através de

diferentes processos interativos de ensino e de aprendizagem que tanto dinamizarão as aulas, quanto aumentaram a “absorção dos mais distintos conteúdos de forma autônoma, soberana e participativa, as quais tornam o discente protagonista do processo de aprendizagem em que está inserido” (IFADIREÓ, BELMINO, 2020, p. 33026).

Heterogeneidade no Ensino Superior Face a Inclusão de Novas Possibilidades de Aprendizagem

Sabine Marx e Diana Götze (2018) chamam atenção para os grandes desafios e problemas no contemporâneo sistema de ensino superior, palavras como heterogeneidade, diversidade, desigualdade e inclusão não são mais termos longínquos ou desconhecidos pelos agentes diretamente envolvidos nos processos de educação. Docentes, técnicos e discentes experimentam, para além dos espaços universitários, diversas conjunturas políticas, sociais e culturais que se apresentam enquanto requisitos fundamentais para a inserção do(a) discente seja no cotidiano universitário, seja no dia-a-dia escolar:

Nos retratos da escola percebe-se que cada escola é uma realidade a ser considerada por si mesma, muito embora existam peculiaridades que se generalizam com outras realidades escolares e, até universitárias, o currículo escolar deve espelhar estas realidades. Por um lado, a investigação permitiu perceber que ambiente escolar reflete os mesmos retratos de exclusão e desigualdades encontrados na sociedade; e por outro lado, destaca-se que a heterogeneidade no cotidiano da sala de aula, nem sempre é tratada pelo corpo docente como uma das questões centrais no trato com alunos e suas famílias. (WEBER, 2003, p. 24-25).

Demasiadamente reluzentes são os resultados da investigação sobre a “Heterogeneidade no cotidiano escolar e os retratos da construção étnica e das diferenças específicas de gênero” apresentada por Martina Weber (2003). A pesquisadora destaca que existem no dia-a-dia da escola a significação de aspectos simbólicos de exclusão - a partir da ausência de capitais - e aspectos outros propagadores da desigualdade social que foram observados nas intervenções - pesquisa-ação e estudos de casos - tanto no cotidiano escolar, quanto no universitário, aspectos estes que devem ser tomados em consideração pelos processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem, uma vez que:

Os reflexos da ausência dos capitais (cultural, social e econômico) podem, assim como as deficiências, etnicidade e as questões de gênero, comprometer o discurso inclusivo e a efetiva participação dos discentes. [...].

Principalmente, quando as estruturas de exclusão social propagadas pelas práticas e discursos ideológicos dos próprios professores poderão comprometer toda uma política pública de educação inclusiva. Por fim, acentua-se que as ações dos professores são fundamentais, assim como são essenciais os mecanismos pedagógicos de ensino e de aprendizagem, as quais não podem deixar de considerar as especificidades e individualidades de cada aluno ou grupos de alunos presentes na escola. (WEBER, 2003, p. 25).

Por certo, com exceção do termo “heterogeneidade” que é uma terminologia corriqueira nas disciplinas epistemológicas – Sociologia, Antropologia, Filosofia, Ciência Política e Direitos Humanos – interdisciplinares no estudo do Direito, os outros três termos – diversidade, desigualdade e inclusão – fazem parte do cotidiano das disciplinas do Direito Constitucional, Direito Internacional, Direito Civil, Direito Penal, Direito Trabalho, Direito Administrativo, entre outras disciplinas.

No centro desta avaliação terminológica está a certeza de que a heterogeneidade na sala de aula tornou-se um problema a ser ressignificado para a formação com foco na formação para a diversidade que se interporão na atividade profissional jurídica. Importante destacar que, basicamente no cotidiano da sala de aula, existe uma complexidade de discentes com os mais diferentes e complexos requisitos e recursos que podem facilitar ou dificultar a aprendizagem. (SENNA, 2004).

Além disso, acrescenta-se que é inaceitável se perpetuar os paradigmas que alicerçavam a homogeneidade cultural na sala de aula, e respectivamente, emerge a necessidade de se adaptar o cotidiano universitário para o enfrentamento dos desafios de lidar com grupos-alvo de discentes heterogêneos. Dessa forma, acredita-se ser uma questão problema fundamental e de enorme relevância pedagógica e um grande desafio da docência universitária, tendo em vista que cada profissional em específico, principalmente, nos cursos de Direito devem saber lidar com a aprendizagem sob o foco da heterogeneidade.

Estudos prévios – Valdemar Sguissardi (2017), Bernadete Gatti (2013), Luiz Antônio Senna (2004) entre outros – ressaltam que a concepção “heterogeneidade” caminha de braços dados com os termos diferença, diversidade, desigualdade e, aqui, acrescenta-se os termos inclusão e seu antônimo, exclusão. De todo, compreende-se que a ideia de “heterogeneidade na sala de aula” serve como parâmetro para se perceber que o ambiente universitário não é uníssono, homogêneo e igualitário, muito pelo contrário, convém indicar a universalidade dos sujeitos que interagem dentro de uma mesma espacialidade, com peculiares formações sociais, culturais, intelectuais, religiosas e psicológicas. (WEBER, 2003).

Por certo, avulta-se a descrição de que há uma constante interação simbólica entre indivíduos e grupos de indivíduos com trajetórias únicas de vida e, que exatamente por isso, é o grande desafio do docente perceber estas distintas realidades e, assim, buscar a promoção do máximo de recursos e estratégias – inclusivas e receptivas - para todos em total observância aos distintos contextos que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem. (GATTI, 2013).

Sob esta visão, recomenda-se a observância à alguns importantes postulados da Educação Intercultural que podem servir ao docente na proposição de metodologias ativas em sala de aula, a saber: a) a heterogeneidade é uma realidade também no corpo docente, quanto no corpo técnico-administrativo e não é apenas uma realidade discente; b) os docentes tem uma trajetória de vida que se apresenta pela individuação de uma visão política próprio, uma perspectiva moral e ética personalíssima e um direcionamento religioso que não pode ser utilizado para excluir indivíduos (discentes) em virtude de suas diferenças; c) a quantidade de discentes em sala de aula (quanto maior for o número de alunos matriculados em uma disciplina específica, maior será a probabilidade de coexistirem visões antagônicas trajetórias de vida, bem como a existência de individualidades (subjetividades e personalidades) que precisam ser inseridas e incluídas nos processos de aprendizagem; d) observação à existência de discentes com alguma deficiência que levantaram novas demandas (adequações e adaptações curriculares) e recursos para a aprendizagem; e) fornecimento de materiais de ensino hábeis para a promoção de habilidades e competências que incluam a todos, com vistas aos contextos de heterogeneidade.

Por fim, é possível perceber que não existe um catálogo geral de características a serem observadas pelo docente com foco na heterogeneidade do ensino superior jurídico. Muito embora, como se foi demonstrado, existem características típicas de heterogeneidade na sala de aula universitária, tais como: o sexo (gênero e identidade de gênero), a idade (gerações em conflito), variedade de habilidades e competências, diversidade étnico-racial e religiosa, bem como, diversidades de pessoas com deficiências e deficiências que demandaram necessidades próprias para a inclusão enquanto valor social (cultural e jurídico) básico e elementar para a valorização da vida participativa e efetiva do indivíduo em sociedade. (WEBER, 2003).

À tona deste paradigma, acentua-se a certeza de que a inclusão caracteriza a expressão máxima da dignidade humana e, exatamente por isso, torna-se, portanto, uma tarefa para a profissão docente como um todo, a qual tem como objetivo fundamental permitir e garantir que todos os discentes tenham as mesmas chances de aprendizagem. Conseqüentemente, isso

significa que todos têm direitos iguais *de jure* e *de facto*, e por isso, devem ter as mesmas igualdades de chances para realização destes direitos. (SGUISSARDI, 2017).

O Método de Estudo de Casos na Aprendizagem Jurídica

Um estudo de caso é um método de aprendizagem que faz parte do imenso espectro de metodologias ativas de aprendizagem, visto que tem descrição orientada para a aprendizagem voltada pela inserção em uma realidade motivada por uma situação prática ou fictícia com adoção de exercícios distintos. Eduardo Barbosa e Dácio de Moura (2013), dentro desta perspectiva, enfatizam que:

[...] independentemente do método ou da estratégia usada para promover a aprendizagem ativa, é essencial que o aluno faça uso de suas funções mentais de pensar, raciocinar, observar, refletir, entender, combinar, dentro outras que, em conjunto, foram a inteligência [...] em outras palavras, a diferença fundamental que caracteriza um ambiente de aprendizagem ativa é a atitude da inteligência, em contraposição à atitude passiva geralmente associada aos métodos tradicionais de ensino. (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

Sob esta visão Jörg Zumbach e Karin Haider (2008) apresentam uma interessante tipologia da servidão do método de estudos de caso para os distintos processos de ensino e de aprendizagem, tais como: a) caso com foco na tomada de decisão; b) caso com foco na produção de informações; c) caso com foco em atividade de investigação; d) caso com foco em atividade de extensão; e) caso com foco na comparação entre distintos casos (estudos de casos múltiplos). Importante destacar que a adoção da aprendizagem ativa e/ ou significativa com uso do método de estudo de casos possibilita, por um lado, que o professor se torne um “mediador”, contribuindo assim, para a autonomia discente; e por outro lado, o método evidencia possibilidades que poderão ser aplicadas como forma de avaliação individual da aprendizagem de um conteúdo específico de uma determinada disciplina ou como mecanismo de avaliação do trabalho realizado em grupo. Fato é que as duas possibilidades advindas na adoção do método de estudo de casos acentuam que o trabalho deverá ser sempre baseado na realidade para poder atingir um efeito de aprendizagem (E-FELLOWS, 2018).

Os casos de resolução de problemas, referidos como método de caso ou método de estudos de caso, são os estudos de casos originalmente desenvolvidos pela Havard Business

School para treinamento científico e, portanto, representam a forma “clássica” da aprendizagem significativa baseada em casos. (GERHOLZ; LISZT; KLINGSIECK, 2015). A este respeito destaca Robert Yin (2005) que o método de estudo de casos se presta para conhecer fenômenos contemporâneos dentro de uma aproximação a vida real, podendo ter seu uso tanto para a investigação científica e social, quanto para metodologias de ensino, por tratar-se em uma ativa forma de aprendizagem, visto que:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Em outras palavras, você poderia utilizar o método de estudo de caso quando deliberadamente quisesse lidar com condições contextuais - acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo. Logo, essa primeira parte de nossa lógica de planejamento nos ajuda a entender os estudos de caso sem deixar de diferenciá-la de outras estratégias de pesquisa. (YIN, 2005, p. 32)

Ao lado destas proposições, Jörg Zumbach e Stephanie Moser (2012) preconizam que a aprendizagem baseada em problemas através do método de estudo de casos é uma ótima possibilidade para o docente melhorar, ativamente, a sua didática de ensino. Principalmente, porque através da descrição da situação problema a ser solucionada, o(a) discente se deparará com um espectro de informações e possibilidades que deverão ser reorganizadas, reestruturadas e ressignificadas de diferentes maneiras. Por conseguinte, a atividade individual ou em grupo, gerará, ao mesmo tempo, uma quantidade considerável de informações e uma complexidade de reflexões acerca de possíveis soluções que poderão ser usadas ou refutadas, conforme a realidade presente nos tipos de casos individuais ou em grupo irão proporcionar muita aprendizagem aos discentes. Por fim, destacam os autores que a didática oriunda deste método é de fundamental importância para a aprendizagem ativa nas ciências jurídicas, pois, a orientação e os objetivos do estudo de caso são significativamente influenciados pela variação nas informações oferecidas.

Do mesmo modo, acrescenta Kai-Ingo Voigt (2010) que “uma concepção puramente econômica” da didática do estudo de caso “raramente está disponível, uma vez que os problemas orientados para a realidade são geralmente complexos” e, portanto, “estruturados de forma interdisciplinar” (IBID, 2010, p. 78). Soma-se a isto o fato que os estudos de caso tem como característica fundamental a inserção dos discentes em um problema real que deverá ser

resolvido, mas que não poderá ser explicitamente mencionado de que forma a resolução deverá ser realizada ou de que forma o(a) docente espera que a resolução seja realizada.

Desta forma, avulta-se dos discentes o foco no processamento e na discussão “de como” ou “de que forma” o problema poderá ser resolvido. (TASSIGNY; NOTTINGHAM; KARAM, 2016). Com certeza, espera-se que a equipe ou a pessoa, individualmente falando, terá como tarefa inicial – dependendo da especificidade do problema dado - a necessidade de processar estratégias para identificar o problema e, em seguida, traçar mecanismos de coletar fatos relevantes para o caso em questão. (YIN, 2005).

Em segundo lugar, é importante o desenvolvimento de habilidades para filtrar as informações relevantes, processo que intitulamos “fase de separação do joio do trigo”, devem primeiro ser filtradas a partir das informações disponibilizadas aos discentes. Importante ressaltar que as informações sobre a questão problema motivadora dos estudos de caso não precisam estar necessariamente estruturadas, estratégia esta utilizada para fugir ao tecnicismo das clássicas propostas de ensino bancário, eminentemente, conteudistas. (SCHOLKMANN, 2014). Embora as informações necessárias para processar o caso sejam fornecidas desde o início, não são necessariamente reconhecíveis como tal. Após filtrar as informações, surge o problema a ser resolvido.

Assim, trabalhar com um problema significa, acima de tudo, desenvolver possíveis abordagens para solucionar tais problemas. Por isso, é extremamente necessário, trabalhar na base das informações fornecidas, comparando-as entre si. Destaca-se, neste cenário de aprendizagem, que não existe ou não deve o docente tentar criar uma regra ou esperar da aprendizagem com estudos de caso – individual ou em grupo – que a solução do problema esperado esteja alinhada com uma compreensão unilateral ou correta sob o ponto de vista personalíssimo do docente. (GIL, 2009).

Pelo contrário, há de se ressaltar que o método de estudos de caso traz consigo a compreensão de uma diversidade de possibilidades, ou seja, criar um espectro de imaginários de soluções diferentes a serem desenvolvidas com o fim de promover criatividade, habilidades e competências para, por um lado, lidar com situações inesperadas no cotidiano profissional; e por outro lado, reconhecer problemas em situações existentes com as informações fornecidas, buscando mesmo em casos fora da zona pessoal de conforto do discente, soluções e alternativas para o problema. (GIL, 2009, YIN, 2005). Devido à grande quantidade de informações fornecidas e à descrição de uma situação específica, muitas vezes muito complexa, o escopo do

método de estudos de caso não deve ser subestimado pelo(a) docente na hora da avaliação dos resultados propostos pela equipe. (FLORES, 2009).

Conclusões

Neste contexto, o presente artigo buscou demonstrar como a evolução do mercado de trabalho - sob o foco da carreira docente jurídica - poderia ser contrabalançada, por um lado, pela adaptação das qualificações dos professores universitários dos cursos de Direito às demandas do mercado de trabalho; e por outro lado, de que forma as competências e as habilidades discentes poderiam ser implementadas com uso de metodologias ativas de ensino.

Em segundo lugar, ficou estabelecido que a harmonização das matrizes curriculares de ensino jurídico não tem ainda foco na formação de uma futura carreira docente, fato este que acaba tendo grande impacto na capacidade laboral do docente universitário dos cursos de direito pelo país. Quando o desejado bom desempenho do docente no Direito se esbarra em uma formação profissional que não é pensada para o exercício da carreira da docência universitária, apenas foca no exercício para o ingresso nas carreiras de prática jurídica.

Por conseguinte, destacou-se que, na atual situação econômica e financeira global em contextos de agravamento das condições do mercado econômico (financeiro) e de trabalho em tempos de isolamento social - provocado pelo Convid-19 -, o investimento em estratégias de ensino e de aprendizagem, como por exemplo, através do uso de metodologias ativas de ensino e a criação de plataformas digitais para o ensino remoto e à distância (EAD), são inquestionáveis recursos para a melhoria do capital humano. Fatos estes que assumiram particular importância e foram determinantes para a educação (escolar, técnica e universitária), bem como para a salvaguarda da formação, emprego e garantia do salário do corpo técnico-administrativo, gestor e docente nas universidades e escolas privadas brasileiras.

Em quarto lugar, se foi avultado que a educação e a tecnologia digital são elementos essenciais para a realização e concretização de sonhos, muito embora, o sucesso possa ser recheado de (in)certezas para a prosperidade econômica, uma boa formação acadêmica poderá abrir muitas portas e trazer confiança nos processos de competitividade que aparecerão ao longo da entrada no mercado de trabalho.

Todavia, avultam-se cuidados e, como aqui, se foi demonstrado, devem ser observados os prejuízos que a educação tecnológica digital (ensino remoto e à distância) podem, em particular causar, àqueles indivíduos desprovidos de recursos econômicos para acompanhar

estas numerosas inovações tecnológicas de produtos e serviços, bem como aquelas pessoas com deficiências (visuais, auditivas, intelectuais, cognitivas, físicas entre outras) poderiam correr o perigo de ficarem expostas e/ ou excluídas dos processos de aprendizagem. Assim, sugeriu-se que os determinantes e inquestionáveis avanços tecnológicos na educação devem focar na heterogeneidade da sala de aula universitária sob a égide da diversidade e da inclusão de todas e todos os discentes.

Por fim, buscou-se aqui, em quinto lugar, demonstrar que estas novas metodologias ativas de educação com uso do método de estudo de casos exigem a necessidade de que tanto os profissionais da educação – superior ou escolar –, quanto o corpo técnico-gestor, bem como o corpo discente de ressignificarem, em toda a possível plenitude, suas habilidades e competências prático-teóricas para conseguirem acompanhar as transformações globais que desaguarão, também, na docência do ensino superior. Transformações estas que modificaram drasticamente as estruturas formais de trabalho docente e discente, bem como o implemento de força de potência que correspondesse às atividades exigidas pelos métodos ativos de ensino e de aprendizagem.

Referencias

ADEODATO, João Maurício. Bases para uma metodologia da pesquisa em direito. In: **Anuário dos cursos de Pós-graduação em Direito**, Recife - PE, no. 8, p. 201-224, 1997. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/>.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória, p. 57-70. CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugenia; (org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Editora Papyrus, 2004.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349/333>.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Capítulo IV da educação superior**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 1/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2001. Seção 1, p. 12.

Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. CNE. Resolução CNE/CES 9 de 29 de setembro de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, Maria Isabel da. **Aula universitária: inovação e pesquisa**. In: Leite, D.B.C. e Morosini, M. (Orgs.). Universidade futurante. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. In: **Cadernos FGV Direito Rio – Educação e Direito**, Rio de Janeiro, v. 3, 2009. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10400/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20-%20Vol.%203.pdf?>

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DENARDI, Eveline Gonçalves; FLORÊNCIO FILHO, Marco Aurélio. A metodologia da pesquisa nos cursos de Direito: uma análise crítica. **Revista da Faculdade Mineira de Direito**, v. 20, n. 40, 91-117, 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/Direito/article/view/17979/13357>.

ESSER, Carolina Diamantino. O desafio dos professores de Direito em tempos de modernidade líquida. Belo Horizonte: **Revista da Faculdade Mineira de Direito – PUC Minas**, v. 17, n. 33, 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=68bd22864919297c>.

E-FELLOWS. **Fallstudien - Beispiel für Beispiel zum Erfolg**. Das Online-Stipendium und Karrierenetzwerk, ONLINE, SEM DATA. Disponível em: <https://www.e-fellows.net/Karriere/Branchen-Beratung-und-IT/Fallstudie/Fallstudien-Beispiel>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra; 2011.

FLORES, Alfredo de J. O estudo de casos na perspectiva da metodologia jurídico-filosófica. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, v. 4, n. 3, 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231193301.pdf>.

GATTI, Bernardete A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 98, p. 85-90, 2013. Disponível em: publicacoes.fcc.org.br.

GERHOLZ, Karl-Heinz. Förderung von Lernkompetenz über Texte – Illustriert am Beispiel der Learning News. In: **Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft**, 3/2015, 215-225. Disponível em: <https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/2196-7261-2015-3-215/foerderung-von-lernkompetenz-ueber-texte-illustriert-am-beispiel-der-learning-news-volume-2-2015-issue-3>.

_____. LISZT, Verena; KLINGSIECK, Katrin. Didaktische Gestaltung von Service Learning – Ergebnisse einer Mixed Methods-Studie aus der Domäne der Wirtschaftswissenschaften. In: **bwp - Berufs- und Wirtschaftspädagogik** – online, Ausgabe 28, 1-23, 2015. Disponível em: <https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/41013>.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª. Edição. São Paulo: Atlas, 2017.

_____. **Estudo de Caso. Fundamentação Científica - Subsídios para Coleta e Análise de Dados**. 1ª. Edição. São Paulo: Atlas, 2009.

HOFFMANN, Sarah G.; KIEHNE, Björn. Ideen für Hochschullehre. Ein Methodenreader. Technische Universität Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin, 2016.

HRK, Hochschulrektorenkonferenz (Hrg.). **Juristenausbildung heute - Zwischen Berlin und Bologna**. Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. 1. Auflage Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung/ BMBF, 2014. Disponível em: <https://www.hrk-nexus.de/>

IFADIREÓ, Miguel Melo; BELMINO, Marcus Cézar de Borba. Design Thinking nas epistemologias jurídicas: a importância da metodologia no ensino de sociologia do direito, antropologia jurídica e direitos humanos. **Braz. J. de Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 33021-33039, junho. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/10927/9216>.

LAKATOS, Eva M. e MARCONI, Marina A. **Técnicas de pesquisa**. 6ª. Edição. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX Sabine., Götze Diana. Problembasiertes Lernen in der Hochschullehre. In: DOMBROWSKI Uwe.; MARX Sabine. (Hrs.) **KlimaIng - Planung klimagerechter Fabriken**. Berlin – Heidelberg: Springer Vieweg, 2018; pp. 189-216.

MASETTO, Marcos. **Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas**. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugenia. Temas e textos em metodologia do ensino superior. São Paulo: Papirus, 2001.

MONTEIRO, Geraldo Tadeu; SAVEDRA, Mônica Maria. **Metodologia da pesquisa jurídica**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

MUSSE, Luciana Barbosa; FREITAS FILHO, Roberto. Docência em Direito no Brasil: uma carreira profissional? Brasília: **Revista Jurídica da Presidência**, v. 17, n. 111, fev./maio, 2015. Disponível em: <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/1112>.

PERES, Fernando Curi. O estudo do Direito e o método das ciências. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, v. 108, p. 399-411, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/viewFile/67991/70848>.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Inajara Vargas. Formação Docente: Um espaço multidimensional em permanente construção. **Revista Conhecimento Online**, v. 1, p. 62-77, 2009. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline>.

REUSSER, Kurt. Problembasiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen und Wirkung. In: **Zeitschrift für die Erziehungswissenschaften**. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 23 (2005) 2, S. 159-182. Disponível em: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=13570

ROCHA, Romário; PEREIRA, Simone Almeida; MOREIRA, Raquel Soilov Pereira. O “Ser” Professor Universitário: Relatos de docentes que atuam em cursos da área da Saúde. **Seminário de Iniciação Científica do UNIVAG**, n. 6, TCC – Enfermagem, 2018.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Metodologia da pesquisa nos cursos de Direito: uma leitura crítica. In: **Congresso Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito**. 2005. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/XIVCongresso/129.pdf>.

SCHOLKMANN, Antonia. Problembasiertes Lernen und rechtswissenschaftliche Fallmethode. Zwei Lehr-/Lernformen des Entdeckenden Lernens. In: **Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft**, 1/2014, 28- 43. Disponível em: <https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/2196-7261-2014-1-28/problembasiertes-lernen-und-rechtswissenschaftliche-fallmethode-volume-1-2014-issue-1>.

SENNA, Luiz Antônio Gomes. A heterogeneidade de fatores envolvidos na aprendizagem: uma visão multidisciplinar. In: Revista **Sinpro**, v. 6, pp: 9-17, Rio de Janeiro 2004. Disponível em: http://www.senna.pro.br/biblioteca/senna_sinprorj_2004.pdf.

SGUISSARDI, Valdemar. O trabalho docente na educação superior no Brasil. Heterogeneidade, insegurança e futuro incerto. **Integración y conocimiento**, v. 6, n. 2, 2017. <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18695>

STALDER, Felix. **Kultur der Digitalität**. Berlin: Suhrkamp, 2016.

TASSIGNY, Mônica Mota; NOTTINGHAM, Andréa de Boni; KARAM, Andréa Maria Sobreira. A aplicabilidade do método do estudo de caso em pesquisas jurídicas. **Revista Acadêmica da Faculdade de Direito do Recife**. Volume 88, número 1, jan./jun. 2016 Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ACADEMICA/article/download/2268/2923>.

VOIGT, Kai-Ingo. **Risikomanagement im Anlagenbau - Konzepte und Fallstudien aus der Praxis**. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WEBER, Martina. **Heterogenität im Schulalltag und die Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschied**. Opladen: Leske + Budrich Verlag, 2003 (Schule und Gesellschaft - Bd. 30).

ZUMBACH, Jörg; HAIDER, Karin. Fallbasiertes Lernen: Theoretischer Hintergrund und praktische Anwendung. In: ZUMBACH, Jörg; HAIDER, Karin. **Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch**. Göttingen: Hogrefe Verlag, 2008. S. 1-11. Disponível em: <https://uni-salzburg.elsevierpure.com/de/publications/fallbasiertes-lernen-theoretischer-hintergrund-und-praktische-anw>.

_____,; MOSER, Stephanie. Problembasiertes Lernen: Ein Fall für die Rechtsdidaktik? S. 123 – 137. In: BROCKMANN, Judith; DIETRICH, Jan-Hendrik; PILNIOK, Arne (Hrs.). **Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft - Forschungsorientiert, problembasiert und fallbezogen** Schriften zur rechtswissenschaftlichen Didaktik, vol. 3. Baden-Baden: Nomos Verlag, 2012.

Como citar este artigo (Formato ABNT):

IFADIREÓ, Miguel Melo; ROCHA, Alyne Andrelynna Lima; CALOU, Christiano Siebra Felício; FERREIRA, Francisco Renato Silva Ferreira. Metodologias Ativas: Uma Forma de Aprendizagem Significativa e por Competências no Ensino Jurídico. **Id on Line Rev.Mult.Psic.**, Outubro/2020, vol.14, n.52, p. 813-833. ISSN: 1981-1179.

Recebido: 20/10/2020; Aceito: 27/10/2020.