

**QUEM TEM MEDO DE METODOLOGIAS ATIVAS? UMA PROPOSTA
ANDRAGÓGICA DE MÉTODO PARTICIPATIVO PARA O ENSINO
JURÍDICO COM FOCO NA RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES-
PROBLEMA**

***WHO IS AFRAID OF ACTIVE METHODOLOGIES? AN
ANDRAGOGICAL PROPOSAL FOR A PARTICIPATORY METHOD
FOR LEGAL TEACHING WITH A FOCUS ON RESOLVING PROBLEM
SITUATIONS***

ESTEVÃO LIMA DE CARVALHO ROCHA

Pró-Reitor do Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS). Fortaleza (CE), Brasil. Mestre em Administração pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Gestão Educacional. Engenheiro Mecânico. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3192-4810>. E-mail: estevao.rocha@unichristus.edu.br

HEITOR NOGUEIRA DA SILVA

Advogado e Coordenador do Curso de Direito da Faculdade Christus - Eusébio (CE), Brasil. Doutorando e mestre em Direito pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Direito Público (UFC) e em Direito e Processo Constitucionais (UNIFOR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0374-3745> E-mail: heitorhns@gmail.com

FAYGA SILVEIRA BEDÊ

Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito e da Graduação em Direito do Centro Universitário Christus – Unichristus. Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Direito pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza (CE), Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6444-2631>. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1585343653527993>. E-mail: bedefayga@gmail.com



RESUMO

Objetivo: Buscamos elaborar uma metodologia para o ensino jurídico participativo, em alinhamento com os preceitos da Andragogia, com foco na resolução de situações-problema, a fim de potencializar competências e habilidades humanas relevantes para o universo do Direito.

Metodologia: Por meio de pesquisa hipotético-indutiva, adotamos uma abordagem multidimensional, de natureza descritiva, explicativa, preditiva e propositiva, com base em pesquisa bibliográfica e em observação participante.

Resultados: No contexto das novas ferramentas de Inteligência Artificial (IA) generativa, o modelo de ensino jurídico expositivo se tornou ainda mais disfuncional, pois foca em habilidades e competências mecânicas já incorporadas pelas IAs, como armazenagem, memorização e reprodução de informações. Em resposta ao novo cenário, devemos investir, mais do que nunca, em diferenciais humanos, pautados em autoaprendizagem, autonomia do pensamento e inovação. Nesse sentido, o modelo participativo é a resposta mais adequada para a promoção das potencialidades humanas.

Contribuições: A metodologia proposta tem potencial para promover o ensino jurídico participativo, pois, em razão de sua relativa simplicidade e acessibilidade, pode funcionar como uma porta de entrada para professores de Direito que ainda permaneçam refratários a metodologias ativas de maior complexidade.

Palavras-chave: Ensino jurídico participativo; andragogia; metodologias ativas; resolução de situações-problema; competências e habilidades.

ABSTRACT

Objective: We seek to develop a methodology for participatory legal teaching, in alignment with the precepts of Andragogy, focusing on resolving problem situations, to enhance human skills and abilities relevant to the universe of Law.

Methodology: Through hypothetical-inductive research, we adopted a multidimensional approach: descriptive, explanatory, predictive and propositional in nature, based on bibliographical research and participatory observation.

Results: In the context of new generative Artificial Intelligence (AI) tools, the expository legal teaching model has become even more dysfunctional, as it focuses on mechanical skills and competencies already incorporated by AIs, such as storing, memorizing and reproducing information. In response to the new scenario, we must invest, more than ever, in human differences, based on self-learning, autonomy of thought and innovation. In this sense, the participatory model is the most appropriate response to promoting human potential.

Contributions: The proposed methodology has the potential to promote participatory legal education, as, due to its relative simplicity and accessibility, it can function as a

gateway for Law teachers who remain refractory to more complex active methodologies.

Keywords: Participatory legal education; andragogy; active methodologies; resolving problem situations; skills and abilities.



INTRODUÇÃO: TERRITÓRIOS DO HUMANO NA ERA PÓS-CHATGPT

“[...] o que conduz e impulsiona o mundo não são as máquinas, mas as ideias.”¹
(Victor Hugo)

Isto não é um avestruz.²

Se fosse, poderíamos *enfiar a cabeça na terra*,³ e dar por encerrado o trabalho, quando, nem bem concluída a primeira versão deste artigo, a OpenAI lançou o ChatGPT (Chat Generative Pre-Trained Transformer) – um *chatbot* que promete alterar definitivamente o cenário acadêmico e profissional do Direito tal como o conhecíamos. E o que há de tão disruptivo nas novas ferramentas de Inteligência Artificial (IA)? É que tanto o ChatGPT quanto os concorrentes lançados em seguida têm a capacidade de resumir obras completas, “compreendendo” perguntas e respondendo a comandos diversos, além de poderem gerar textos expressos em

¹ Victor Hugo não se referia a máquinas, mas a locomotivas. Ao traduzir, adaptamos o sentido para a realidade de hoje. No original de “Les Misérables”, consta, na verdade: “[...] ce qui mène et entraîne le monde, ce ne sont pas les locomotives, ce sont les idées” (Hugo, s. d.).

² Se o leitor se apressou a vir aqui, disposto a tomar explicações sobre o modo como o recebemos, significa que o efeito de estranheza destilado pela frase de abertura o intrigou – o que, convenhamos, não é pouca coisa, a considerar a quantidade de informações disputando suas retinas na *economia da atenção*. Contudo, não arriscaríamos ferir a sensibilidade do leitor acadêmico com um estratagema que apelasse ao *marketing* gratuito. Na verdade, o que buscamos, por meio da quebra das convenções linguísticas próprias desse gênero textual, é afiançar, já na primeira linha, que o leitor tem, diante dos olhos, um artigo redigido por outros seres humanos. E como o demonstramos? É que a Inteligência Artificial (IA) está subordinada aos limites do algoritmo, ou seja, sua capacidade generativa se reduz ao convencionalismo das formas que predominam em sua base de dados. Já a criatividade, ao quebrar expectativas, pode suscitar surpresa, estranhamento e mudança de perspectiva, e, sendo própria da experiência humana, subtrai-se à lógica padronizadora que marca a linguagem gerada pelas IAs. Por fim, diga-se de passagem, que máquina alguma abriria um artigo sobre metodologia do ensino jurídico com uma alusão cifrada a “Ceci n’est pas une pipe”, a tela de René Magritte, porque só os seres humanos são capazes de encontrar sentido em conexões insuspeitáveis.

³ Recorremos a essa metáfora pela força imagética com que representa a atitude de quem, não sabendo como agir perante uma ameaça potencial, recusa-se ao seu enfrentamento. Mas é sabido que os avestruzes, ao contrário da crença popular, não reagem à presença de seus predadores simplesmente enfiando a cabeça debaixo da terra. Se assim fosse, é bem possível que já estivessem extintos.

linguagem natural, parafraseando conteúdos previamente disponíveis em sua gigantesca base de dados – tudo isso numa velocidade vertiginosa. E mais: como a IA generativa opera por meio de *Large Language Model* (LLM), com uso de algoritmos e aprendizagem de máquina, seu acervo se amplia continuamente, à medida que interage com usuários de todo o planeta, aprimorando seu desempenho a partir do próprio *feedback* que deles recebe (Barreto; Ávila, 2023).

Ora, tais ferramentas *não* constituem o nosso objeto de estudo, mas é preciso reconhecer que elas passaram a integrar o pano de fundo da presente pesquisa, pois, ao instituírem rupturas paradigmáticas no modo como o homem se relaciona com a máquina, é a própria (des)necessidade dos seres humanos que se põe em causa. E, como tudo que envolve o futuro do mercado de trabalho impacta a discussão sobre as práticas de ensino e aprendizagem adotadas no ensino superior, não poderíamos permanecer alheios às mudanças que entraram em curso no exato momento em que concluíamos a versão original deste manuscrito.

Antes, porém, que o leitor se deixe impregnar por uma atmosfera alarmista quanto às novas tecnologias, sugerimos que resista às polarizações: nem catastrofismos, nem entusiasmos ingênuos (IASECHKO, 2021; LAMPOU, 2023). A virtude prudencial nos ensina que é melhor ter os olhos abertos do que o coração descompassado. Assim, como o nosso intuito é promover metodologias de ensino e aprendizagem junto a estudantes de Direito que maximizem suas potencialidades humanas, precisamos compreender o novo contexto, a fim de discernir como devemos passar a nos conduzir em relação ao modelo tradicional de ensino jurídico, e que mudanças devemos implementar.

A essa altura, cabe uma distinção. Na área jurídica, há atividades em que concorreremos apenas entre nós, seres humanos; e há outras, nas quais, tendencialmente, passaremos a competir com a Inteligência Artificial (IA). Portanto, nesse sentido, o cenário pós-ChatGPT aponta para um acirramento da disputa no mercado de trabalho. Esta é uma hipótese de suma importância para uma maioria de estudantes que – é de se supor – não cursa Direito apenas por diletantismo, mas para exercer carreiras jurídicas e, por meio delas, realizar seus projetos de vida.

Com a IA generativa, a máquina passou a ser capaz de 'compreender' (decodificando), memorizar (armazenando) e escrever (parafraseando), com base em uma quantidade colossal de informações [e em uma rapidez que chega a ser



desconcertante, se considerarmos o tempo que levamos para erguer um bom parágrafo]. Historicamente, o ensino jurídico tem se baseado nesse mesmo tripé: compreender informações, memorizá-las e depois reproduzi-las (sobretudo, por meio de paráfrases de argumentos de autoridade).

Ora, a realidade se impõe por si mesma: em matéria de armazenamento e reprodução de informações, jamais seremos páreo para máquinas. Mas, sendo assim, como é possível prosseguir com um modelo de ensino e aprendizagem que foca, sobretudo, em nos preparar para que façamos as *mesmas* coisas que a máquina já faz (só que mais e melhor do que nós)?

Portanto, já que não faria sentido continuar priorizando os mesmos aspectos em que a IA se sobressai, devemos remodelar o ensino do Direito, colocando-o a serviço de competências e habilidades em que nós, seres humanos, temos exclusividade (ou, pelo menos, primazia), em relação à máquina.

Nesse sentido, pretendemos descrever e propor metodologia participativa capaz de iniciar um remodelamento da lógica subjacente ao modelo tradicional de ensino do Direito. Entendemos que sua adoção pode vir a suscitar, mobilizar e reivindicar potencialidades que não estão ao alcance da Inteligência Artificial, sendo território privativo do humano. Se bem desenvolvidas, elas hão de operar como um guarda de flanco para o pleno exercício das profissões jurídicas, de modo que a máquina represente uma formidável oportunidade a serviço das futuras gerações, e não uma ameaça à sua empregabilidade.

Ao longo do desenvolvimento do artigo, pretendemos propor uma metodologia de ensino e aprendizagem que, sendo simples e factível, pode ajudar a promover vários dentre nossos grandes diferenciais como seres humanos: criatividade, inovação, autodeterminação, autoconsciência, juízo de valor, eticidade, ponderação, decidibilidade, empatia, alteridade, cooperatividade, liderança, abstração, compreensão do universo simbólico e tudo aquilo que reafirma a nossa humanidade intrínseca.⁴

Ressaltemos, porém, que nosso objeto reside em uma discussão metodológica do ensino jurídico, razão pela qual, uma investigação acerca das potencialidades da pessoa humana ultrapassaria – em muito – os estreitos limites

⁴ A depender das circunstâncias específicas das situações propostas pelo professor, uma parcela dessas potencialidades poderá ser reivindicada, ou mesmo outras, tais como, a depender do caso, senso estético, senso de humor, transcendência etc. – o rol seria inexaurível.

deste trabalho. Assim, o pesquisador que desejar aprofundar-se nos aspectos de natureza filosófica encontrará farto banquete junto aos filósofos personalistas, com destaque para Scheler (1957), Maritain (1962) e Wojtyla (2011),⁵ os quais, obviamente, não esgotam a temática, mas abrem um rico panorama que nos interpela e nos convida à reumanização.

Além de promover potencialidades *humanas* imprescindíveis ao universo jurídico, entendemos que a implementação de nossa metodologia de ensino é acessível e aplicável às diversas realidades dos cursos de Direito, dos mais bem equipados aos mais modestos. Além de inclusiva, tal proposta guarda consonância com os preceitos da andragogia. Ora, de acordo com a abordagem andragógica, o processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos tem demandas e especificidades próprias, o que a torna mais adequada ao perfil do público universitário do que as tradicionais abordagens pedagógicas.⁶

Até aqui, buscamos contextualizar a discussão e justificar a sua relevância, problematizando os riscos de ociosidade a que estaremos sujeitos se, em face dos avanços tecnológicos, não mudarmos toda uma cultura de trabalho inerente ao modo como ensinamos e aprendemos o Direito. Embora reconhecendo que se trata de um problema estrutural, entendemos que o seu enfrentamento começa a partir de pequenas iniciativas concretas, que, juntas, podem disparar uma transformação maior na lógica do ensino jurídico tradicional.

Por fim, para efeito da metodologia de pesquisa que pautou este artigo, adotamos uma abordagem multidimensional, de natureza descritiva, explicativa, preditiva e propositiva, valendo-nos não somente de pesquisa bibliográfica, mas também de observação participante (Baptista, 2017), pela conversão de nossos postos de trabalho em pontos privilegiados de observação dentro do campo: a própria Instituição de ensino em que atuamos. Mediante interlocução triangulada, ancorada em tríplice perspectiva, cruzamos distintos olhares a partir da Pró-reitora, da Coordenação e da Docência – ao passo que aprendizes, somos todos nós.

⁵ A menção explícita a tais autores não nos exime de ir a nomes como Emmanuel Mounier, Edith Stein, Dietrich von Hildebrand, entre outros pensadores que permanecem considerando inegociável o valor da pessoa humana. Suas reflexões são mais que necessárias na era do relativismo cultural e da diluição dos valores mais caros ao processo civilizatório.

⁶ Os estudos de andragogia dirigem-se ao ensino e aprendizagem do público de jovens e adultos, assim como os de pedagogia voltam-se ao público de crianças. Cada qual busca atender às especificidades e demandas do seu público-alvo. Oportunamente, retomaremos a questão com mais vagar.

1 REPENSAR O ENSINO TRADICIONAL E PRIORIZAR O ENSINO PARTICIPATIVO NO DIREITO

“Nada mais invisível do que o óbvio ululante.”
(Nelson Rodrigues)

De posse das premissas lançadas na introdução, o leitor apressado poderia supor que pretendemos recusar o valor da aula no estilo conferência – nada mais equivocado. Desde os primórdios, houve (e sempre haverá) espaço para palestras luminosas, em que o conteúdo é tão relevante, e o professor, tão eloquente, que a plateia, mesmerizada, quase pode sentir o peso do som a cada palavra escandida. Se o leitor já se viu nessa cena, sabe quanto de epifania, encantamento e gratidão uma aula clássica pode suscitar, por mais expositiva que seja.

Agora, reflitamos. Seria viável exigir que os professores alcançassem esse nível de performance em todas as suas exposições? E ainda que, em uma hipótese inumana, todos nós, docentes, estivéssemos sempre em condições de fazê-lo, será que tais esforços retóricos não perderiam parte do seu *glamour* ao recaírem nos pontos mais áridos de nossos conteúdos programáticos?

Ora, quer sejam conteúdos palatáveis, quer sejam indigestos, o problema não está na metodologia expositiva em si, mas no modo *excessivo* com que o ensino jurídico tradicional se vale dela, ao farfalho de longas aulas monológicas que, em sua cadência monocórdica, podem acabar ninando a plateia, em vez de atraí-la. Como a exposição clássica é menos interativa, ela não se mostra tão convidativa à reflexão. É que a falta de espaço para os alunos emitirem seus pontos de vista gera menos oportunidade de eles contrastarem suas opiniões com as do professor e dos demais colegas, submetendo-se à crítica recíproca e à possibilidade de falseamento de seus postulados – pressupostos básicos da ciência. E, sem disputabilidade argumentativa, os estudantes têm menos ocasião de formalizar um raciocínio lógico-dialético, o que não favorece a autonomização do pensamento. Disso pode acabar resultando certa indiferença ou alheamento diante de conteúdos que parecem desarticulados de seus repertórios e experiências de vida.

Pois bem. Será que, de fato, queremos um desempenho melhor em nossos Cursos de Direito, com alunos mais atentos, envolvidos, interessados e participativos?



Se a resposta for sinceramente afirmativa, cabe uma segunda pergunta: com que legitimidade podemos esperar resultados melhores, se não estivermos realmente dispostos a transformar nossas condutas em sala de aula? Não nos parece lógico que, se não mudarmos as premissas, tampouco mudaremos os resultados? Tudo isso soa um tanto óbvio, mas, então, por que permanecemos ainda tão refratários às metodologias participativas, mesmo intuindo o seu potencial transformador?

Se olharmos para a questão sob um ponto de vista macro, veremos que, dessa tomada de consciência, decorrem implicações muito maiores. Com efeito, a qualidade do ensino jurídico ofertado impacta, diretamente, a ordenação, estabilidade e desenvolvimento das relações sociais, assim como a regulação, previsibilidade e segurança jurídicas, que são fundamentais ao crescimento econômico das nações. Assim, a busca por um patamar de excelência na formação jurídica afigura-se um imperativo ético, pois dela dependem não apenas a nossa realização profissional, em um plano privado, mas, até mesmo, o bem comum, em seu sentido mais amplo.

Sob tal responsabilidade, não há espaço para tergiversação. Se quisermos entregar profissionais cada vez melhores à sociedade, precisamos nos engajar em um processo educacional dinâmico e envolvente, em que os estudantes não se sintam alijados da construção do seu saber, mas convocados a participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem dentro – e fora – da sala de aula. Isso nos devolve à tarefa de repensar a utilização da aula expositiva como método predominante de ensino do Direito. E, como já vimos, essa mudança de paradigma torna-se ainda mais premente com as novas funcionalidades açambarcadas pela Inteligência Artificial generativa. Ante a escalada de máquinas que decodificam, armazenam, reproduzem e textualizam informações, precisamos dar um salto qualitativo, renunciando ao conforto da metodologia expositiva, a fim de forjar habilidades e competências que não estejam ao alcance das IAs. Nesse contexto, os estudos andragógicos parecem-nos particularmente propícios, pois, sendo voltados a estudantes adultos, focam-se em características e condutas que podem nos orientar na estruturação de metodologias de ensino mais adequadas às necessidades do público universitário.⁷

⁷ Uma base para essa estruturação pode ser guiada por seis pressupostos observados por Knowles, Holton III e Swanson (2005) na teoria de aprendizagem de adultos, continuamente aplicados em pesquisas mais recentes sobre esse tema (Ferreira; Magalhães; Nóbrega-Therrien, 2022). Retomaremos a questão mais adiante.

De acordo com a andragogia, os adultos têm uma necessidade de aprender relacionando os conteúdos com sua experiência de vida, a partir de problemas reais que motivem o seu aprendizado. Em sentido convergente, as metodologias ativas deslocam o foco do professor para o estudante, colocando o discente no epicentro do processo de ensino-aprendizagem. De modo que, mesmo aquele aluno mais apático, acostumado a dormir no fundo das salas de aula tradicionais, pode vir a ressurgir, tornando-se um autêntico protagonista na aquisição de seus saberes. Desse modo, percebemos uma promissora confluência entre as metodologias participativas e as teorias andragógicas da aprendizagem.

Nesse cenário, em que precisamos fomentar a habilidade dos alunos na tomada de decisões (o que pressupõe diagnósticos corretos), desponta o uso de uma ferramenta estratégica no âmbito do ensino jurídico: a situação-problema. Após selecioná-la, devemos problematizar a situação escolhida junto aos alunos, apresentando-a como um desafio a ser superado, com foco na busca de soluções. Em vista disso, mobilizamos não apenas o repertório de conhecimentos prévios dos estudantes, mas, também, o maior elenco possível de competências e habilidades relevantes para o Direito, tais como pensamento crítico, autonomia, criatividade e inovação, entre outras potencialidades humanas já mencionadas, sem as quais não podemos construir coletivamente as soluções mais justas e adequadas a cada caso. O emprego da situação-problema tende a amenizar certos obstáculos que poderiam dificultar a aplicabilidade de metodologias participativas em salas de aula padrão, tais como grande quantidade de alunos em uma mesma sala, tempo reduzido para executar as atividades, insuficiência de recursos tecnológicos e eventuais restrições normativas advindas das próprias instituições (Klafke; Feferbaum, 2020). Por isso mesmo, a facilidade operacional com que se aplica a situação-problema a torna uma das metodologias ativas mais acessíveis, em quaisquer contextos, uma vez que nenhum recurso tecnológico é imprescindível à sua aplicação.

Como podemos observar, muitas questões relevantes para a perfectibilidade do ensino jurídico dependem da superação das nossas dificuldades metodológicas. Mas considerando que há soluções ao nosso alcance, precisamos identificar que

possíveis entraves ainda nos impedem de substituir, progressivamente, o modelo tradicional de ensino jurídico pelo modelo predominantemente participativo. Uma vez traçados esses diagnósticos, analisaremos, mais amiúde, os preceitos andragógicos que podem incrementar o emprego das metodologias ativas no ensino do Direito. Entre tantas opções disponíveis, focamos no método da situação-problema em razão de sua relativa simplicidade, o que torna o processo de transição metodológica muito mais suave e amistoso para os docentes.

Por fim, o desenho da questão pode ser assim resumido: como a situação-problema pode constituir um método eficaz para o ensino jurídico participativo sob o enfoque da andragogia? Buscaremos responder a esse questionamento, apresentando uma proposta metodológica que reputamos *factível* para a realidade da maioria dos cursos de Direito, focando na situação-problema como eixo propulsor da metodologia proposta.

2 NEM ATA, NEM DESATA: POR QUE (AINDA) RESISTIMOS AO ENSINO PARTICIPATIVO NO DIREITO – E O QUE ESTÁ EM JOGO

“Eu nasci assim, eu cresci assim/ Eu sou mesmo assim/ Vou ser sempre assim”
(Dorival Caymmi)

Imaginemos uma queda de braço em que os oponentes demonstrassem igualdade de forças e idêntica capacidade de resistir. Agora, reflitamos que tortura não seria, para a plateia, ter de assistir a um duelo em que os adversários se esfalçassem por dias infundáveis, sem que ninguém vencesse a teima – nem desistisse de teimar.

Guardadas as devidas proporções, talvez essa parábola nos ajude a explicar a monotonia que pairou sobre a literatura produzida a respeito do ensino jurídico.⁸ É que, como os problemas se repetissem, os pesquisadores se limitavam a reiterar o mesmíssimo diagnóstico [sobre a inadequação do modelo expositivo tradicional para

⁸ É claro que havia exceções, com estudiosos que também se preocupavam em apontar soluções, mas grande parte dos trabalhos costumava se limitar a reproduzir os mesmos chavões, numa cantilena que acabou banalizando a sua crítica, muito embora procedente.

a formação de profissionais jurídicos]. Em contrapartida, a cultura da metodologia expositiva nos cursos de Direito parecia tão resistente [a mudanças] quanto a literatura que insistia em formular a sua crítica. Assim, estivemos submetidos ao empate entre duas forças opostas, mas igualmente recalcitrantes: a dos professores que se aferravam ao uso exclusivo do método expositivo, e a dos doutrinadores que se recusavam a avançar, repetindo as mesmas velhas críticas sem propor nada de novo. Enquanto os personagens envolvidos mantiveram-se refratários à mudança, todos perdemos nessa lúgubre disputa: de autores a leitores, de professores a alunos, das instituições públicas às privadas, da sociedade, como um todo, aos profissionais jurídicos em particular.

A boa-nova é que esse cenário já começa a mudar. Cada vez mais, surgem estudos focados em apontar soluções,⁹ em vez de apenas ruminar críticas exaustivamente consensuadas. Em sentido convergente, observamos cada vez mais professores testando novos formatos de aula e aplicando as ferramentas práticas apresentadas pela literatura emergente. E mesmo sabendo que esses docentes ainda constituem uma minoria no Brasil, não há mais espaço para que seus esforços sejam objeto de estranheza ou desencorajamento, uma vez que o próprio governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), vem estabelecendo parâmetros regulatórios nessa mesma direção.

De fato, o ensino jurídico participativo já não representa a expressão vanguardista de alguns docentes isolados ou de uns poucos cursos de Direito. Os órgãos governamentais passaram a estabelecer, como parte essencial dos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC), as competências, as habilidades e os conteúdos curriculares básico exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática, abrangendo, como elementos estruturais, os modos de integração entre teoria e prática, com a exigência adicional de especificação das metodologias ativas adotadas. Assim, o modelo de ensino participativo passou a integrar as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito,¹⁰ cujos parâmetros devem pautar a atuação das Instituições de Educação Superior (IES).

⁹ A título exemplificativo, destacamos: (Dias, 2023; Ghirardi; Vanzella, 2012; Klafke; Feferbaum, 2020; Monebhurrin, 2021; Rodrigues; Golinaki, 2020; Silva, 2010; Zitscher, 1999).

¹⁰ Conferir artigos 2º, inciso II e §1º, inciso VI, da vigente Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências (Brasil, 2018).

Ante esse novo cenário, chegamos a um ponto de inflexão. Precisamos nos desapegar do modelo tradicional de ensino jurídico, todo centrado na figura do professor, pois, desde a disseminação da Internet, faz ainda menos sentido agir como se a maioria dos estudantes de Direito dependesse das nossas aulas e bibliografias como única forma de acesso a fontes credenciadas de conhecimento. Ora, com a ascensão das novas ferramentas de IA generativa, a independência dos alunos em relação a seus professores só se aprofundou, tornando o modelo exclusivamente expositivo mais anacrônico do que nunca, notadamente no que concerne ao ensino de jovens e adultos universitários.

Talvez a dificuldade de se romper com o antigo modelo de ensino jurídico derive, em parte, do conforto subjetivo que ele proporcionava aos docentes, ao se centrar em sua pessoa, constituindo-se o professor como início e fim do conhecimento no espaço simbólico da sala de aula.

Por outro lado, o paradigma do ensino jurídico participativo desloca essa centralidade para a figura do aluno. Nesse sentido, o conhecimento torna-se disputável, e as fontes de informação, abrangentes e diversificadas, não se limitando aos professores e aos livros por eles indicados. O processo é dialógico, reservando-se ao professor, entre outras funções estratégicas, o papel de criar e reger oportunidades para que os estudantes se engajem, desenvolvam autonomia e senso crítico, e ganhem protagonismo sobre seu processo de aprendizagem. Essas e outras habilidades e competências constituem ganhos ampliados para os alunos, mas não se consolidam quando as ocasiões de interação são meramente pontuais. No atual contexto, em que as profissões jurídicas serão cada vez mais exigidas pelo avanço das novas ferramentas de Inteligência Artificial, precisamos virar a chave rumo ao uso *sistemático* de metodologias ativas.

Aliás, em se tratando de tecnologia, não caíamos na ingenuidade de supor que o simples acesso a recursos tecnológicos tem o condão de fazer do ensino jurídico uma experiência mais significativa e engajadora. Ora, a pandemia do COVID-19 deixou claro que, a despeito de todos os recursos didáticos disponibilizados à época pelas instituições de ensino, em diferentes mídias, de natureza síncrona ou assíncrona, isso não garantiu a mudança de mentalidade que é o verdadeiro motor de uma transformação mais profunda.

É verdade que, ao longo da pandemia, a tecnologia envolvida no ambiente



virtual – com seus aplicativos, redes sociais, fóruns eletrônicos, blogs, *chats*, videoconferências, *softwares* etc. – foi o recurso que possibilitou a interação necessária à continuidade do ensino por meio da disponibilização de conteúdos e materiais de apoio nos mais diversos suportes. Mas disso não decorreu que o incremento do uso de ferramentas tecnológicas tenha, por si só, impulsionado o uso de metodologias participativas ao longo da pandemia. Pelo contrário: há relatos de professores que tinham domínio sobre o uso de metodologias ativas em aulas presenciais, e que sentiram dificuldade de transpô-las para o meio virtual (Caetano; Bedê; Almeida; Santos, 2021). Inclusive, para reduzir essas perplexidades, um grupo de professores brasileiros chegou a lançar uma coletânea durante o período pandêmico, compartilhando suas experiências em sala de aula, para que outros docentes se encorajassem a contornar novos obstáculos, adequando suas antigas abordagens ao ambiente das aulas virtuais (Monebhurrin, 2021). Por essas razões, percebemos que a abertura dos docentes e o seu desejo de contribuir para forjar profissionais adaptados ao futuro do Direito acabam sendo muito mais determinantes para o incremento do ensino participativo do que o mais amplo acesso a recursos tecnológicos.

Contudo, se uma transição tão relevante para o futuro dos nossos alunos depende basicamente dos professores de Direito, por que continuamos resistindo a disparar mudanças cuja importância muitos de nós já reconhecem? Além dos fatores que mencionamos antes, podemos arrolar outras hipóteses com potencial explicativo. Uma das razões mais plausíveis para essa refração advinda de professores pode ser um problema em nossa formação docente.

É que mesmo entre os docentes mais titulados, é comum que haja professores com bacharelado, mestrado e doutorado em Direito que jamais passaram por uma disciplina de didática do ensino superior, pelo simples fato de que a maior parte das nossas grades curriculares, mesmo em nível de PPGD, oferta apenas disciplinas de metodologia da pesquisa [cuja ausência tornaria bem mais complicado concluir boas monografias, dissertações e teses], mas poucas são as grades que também reconhecem a importância de oferecer disciplinas de metodologia do ensino jurídico ou correlatas.¹¹

¹¹Entre essas raras e honrosas exceções, registramos a Prof. Dra. Denise Almeida de Andrade, professora titular da disciplina de “Educação Jurídica, Avaliação e Desenvolvimento” no PPGD da Unichristus, a quem agradecemos pela rica oportunidade de trocar impressões, sanar dúvidas e colher sugestões.

Com isso, temas relativos ao planejamento e metodologia do ensino, didática e psicologia da aprendizagem passam ao largo da formação acadêmica no universo jurídico, mesmo para aqueles que direcionam sua carreira para a docência. Assim, embora o domínio conteudístico dos conhecimentos referentes à disciplina lecionada e a capacidade de associá-los à sua prática profissional sejam traços comuns a muitos professores do Direito, para que todo esse repertório possa ser manejado com o máximo de aproveitamento, seria muito alvissareiro que, a exemplo de outras áreas, os professores do Direito também tivessem a oportunidade de receber uma formação especificamente voltada à docência, ao menos em nível de *stricto sensu*. Como isso ainda não é a regra, muitas vezes, os docentes acabam por conduzir suas salas de aula tomando como base apenas o autodidatismo (Gil, 2020) e a própria intuição. Assim, as habilidades didáticas de boa parte dos docentes de Direito tendem a ser desenvolvidas pela assimilação de práticas presenciadas ao longo de sua trajetória estudantil. Logo, quanto mais expositivas as aulas a que eles tiveram acesso como alunos, mais restrito o repertório metodológico assimilado, e mais desafiadora a tarefa de romper com o círculo vicioso. Mas, apesar das dificuldades, temos observado que hoje há mais docentes buscando aprimorar suas metodologias de ensino, seja por meio de instrução independente, seja por tentativa e erro, na condução prática de seu magistério em sala de aula. Entre equívocos e acertos, há professores buscando incrementar sua atuação.

Ocorre que, com o progressivo aumento da complexidade das relações sociais, e com os novos desafios que vislumbramos para dentro em breve, decorrentes da aceleração do desenvolvimento da Inteligência Artificial, o processo de ensino e de aprendizagem no âmbito do Direito passa a demandar novas e crescentes habilidades e competências, as quais não deveriam ser relegadas apenas à iniciativa isolada de cada professor.

A ausência de tradição de disciplinas de formação docente e – ainda mais sintomática – a própria falta de reconhecimento da importância dessa formação no contexto jurídico mostram que as instituições comprometidas com a excelência de seus cursos de Direito não têm uma tarefa simples pela frente. Por isso mesmo, caso queiram garantir ou ampliar os níveis de aperfeiçoamento já atingidos, as instituições de ensino devem reduzir os riscos de obsolescência em jogo, chamando para si (com

a urgência possível) a tarefa de fomentar a capacitação metodológica do seu quadro docente, com ênfase nos preceitos didático-andragógicos aplicáveis ao ensino dos jovens e adultos que compõem o público universitário.

Essa urgência não é força de expressão, nem simples apelo retórico, mas decorre da constatação de que o *presente* das profissões jurídicas já impõe desafios que não podem mais ser suplantados com a postura de inércia e de passividade que o modelo tradicional de ensino jurídico reserva aos estudantes. E, sabendo que o quadro atual tende a se agudizar em um futuro próximo, constatamos que a versatilidade, a criatividade e a capacidade de inovação serão potencialidades cada vez mais exigidas em cenários sociais de complexidade crescente. Assim, um olhar prospectivo (Klafke; Feferbaum, 2020) deve levar em consideração que mudanças tecnológicas e sociais impactam não apenas as formas de se viver, mas também as formas de ensinar e de aprender. Portanto, o ensino jurídico deve se reinventar continuamente para fazer face à evolução social incessante, e recusar-se a essa tarefa pode ser o *script* mais curto para o fiasco educacional.

A título ilustrativo, a automação tem abarcado tarefas que antes só podiam ser desempenhadas por bacharéis em Direito. As soluções tecnológicas já disponíveis para atividades jurídicas de caráter repetitivo e mecânico reposicionam o papel do profissional do Direito, impondo-lhe um nível de exigência muito mais sofisticado do que a simples reprodução de informações. O acadêmico de Direito deve compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica e, mais que isso, possuir o domínio de tecnologias e métodos para cultivar uma compreensão sempre atual do fenômeno jurídico.

Ilustrando esse aspecto, temos o avanço de projetos e o uso de ferramentas que impactam o controle de constitucionalidade difuso realizado pela Suprema Corte. Ora, a Inteligência Artificial (IA) tende a continuar avançando, o que implica a possível incorporação de atividades antes realizadas por seres humanos. As ferramentas tecnológico-algorítmicas já têm sido pensadas e incrementadas com vistas à redução do alto índice de congestionamento do Poder Judiciário brasileiro. Nesse sentido, citamos o exemplo do Projeto Victor (Maia Filho; Junquilha, 2018), resultado de parceria do Supremo Tribunal Federal com a Universidade de Brasília, visando à criação de modelos de *machine learning* para análise dos recursos recebidos pela Suprema Corte, em temas nos quais o procedimento de admissibilidade pode ter



repercussão geral.

Diante disso, fica evidente que não podemos reduzir o ensino do Direito à mera transmissão de conteúdos, seja porque a sua estrita memorização já não atende às novas demandas do mercado, seja porque, com o avanço da tecnologia, a automação tende a absorver as atividades jurídicas de menor complexidade, de natureza mecanizada, para cujo exercício bastaria a reprodução de conhecimento.

Mais do que nunca, devemos priorizar o desenvolvimento da capacidade de <<aprender a aprender>>, junto a cada estudante, a fim de que nossos alunos possam fazer frente à volatilidade das transformações sociais, fomentando uma relação autônoma e dinâmica com seu próprio processo de aprendizagem – o que será imprescindível ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento consistente da cidadania em um ambiente em que as atividades humanas são constantemente redimensionadas.

Pois bem. Considerando os novos desafios impostos por inúmeras variáveis interdependentes, cujos influxos atuam sobre as múltiplas dimensões da vida em sociedade, não é difícil perceber que os estudantes de Direito estarão muito mais bem equipados para enfrentar contextos sociais adversos se forem desafiados continuamente por situações-problema, em vez de receberem passiva e dogmaticamente os conteúdos repassados pelo professor.

Não é difícil demonstrá-lo.

Com efeito, as competências e habilidades necessárias para a elaboração da melhor solução possível, em face de cada situação-problema aplicada, reivindicam a adoção de uma postura ativa por parte do aluno, suscitada por um modelo de ensino participativo que o habilita a fazer intervenções inovadoras na realidade concreta de cada caso.

Ora, se as situações inesperadas da sociedade atual já não podem ser contempladas por saberes jurídicos fixos, é natural que os alunos venham a ter mais dificuldade de solucioná-las se oriundos de um modelo de ensino e aprendizagem compartimentalizado, estanque e expositivo, inteiramente alheio às contribuições decorrentes de abordagens interdisciplinares/ transdisciplinares.

Assim, para que direcionemos nossos estudantes rumo aos desafios do futuro, precisamos começar por convertê-los em protagonistas, em vez de meros coadjuvantes no espaço da sala de aula. Some-se a essa constatação o fato de o



método tradicional de ensino não contemplar a heterogeneidade do alunado do Direito. É que não existe mais aluno típico; não há homogeneidade nas turmas. Contudo, a riqueza que isso implica só pode ser bem explorada se o modelo de ensino possibilitar a expressão do livre-pensamento de todos os atores envolvidos, pois só há como aprender a lidar com tais diferenças se quem pensa diferente dos demais puder se manifestar em um ambiente realmente respeitoso e cordial. Se, em vez disso, os professores detiverem a exclusividade da palavra, a sala de aula ficará restrita a uma visão unidimensional da realidade. Sem alternativas contrastantes, sem crítica, nem divergência. Não admira que a metodologia exclusivamente expositiva reduza a dialeticidade, empobrecendo a experiência de ensino e aprendizagem, por não viabilizar que a sala de aula reflita a complexidade do mundo lá fora. Bem ao contrário, o desafio metodológico engendrado por situações-problema prepara nossos estudantes para os problemas reais que advirão de circunstâncias instáveis, ambíguas e incertas da prática jurídica contemporânea.

Assim, nos cursos de graduação em Direito, a formação jurídico-profissional deve, por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, evidenciar as competências¹² cognitivas, instrumentais e interpessoais, desenvolvendo a capacidade de os estudantes agirem, de modo eficaz, em determinados tipos de situação, apoiados em conhecimentos prévios, sem que estejam limitados a eles (Perrenoud, 1999). Com isso, os alunos devem desenvolver habilidades relacionadas à prática do saber-fazer por meio da qual serão propositivos na resolução de situações reais complexas em face das quais precisem tomar decisões. Desse modo, a interpretação e a aplicação das normas pressupõem o retorno à valorização de conhecimentos atemporais, como o raciocínio lógico-dedutivo, em que os estudantes se capacitam para identificar nas premissas gerais contidas na norma jurídica a solução para as especificidades do caso concreto (Dias, 2023). Igualmente valiosa, por outro lado, é a recordação de Klafke e Feferbaum (2020) de que nem todas as situações podem ser comportadas por um silogismo. Logo, parece-nos necessário que, a um só tempo, capacitemos os alunos em lógica formal e informal (Walton,

¹²Emprega-se o termo competência na perspectiva ampliada do ENADE, conforme documento do INEP, como sendo a “mobilização reflexiva e intencional de diferentes recursos (conhecimento, saberes, habilidades, esquemas mentais, afetos, crenças, princípios, funções psicológicas, posturas e outros) necessários para o enfrentamento de uma situação-problema específica. Cf. **Relatório síntese de área: Formação Geral** (Brasil, 2017).

2012), a fim de que possam dar conta de realidades cada vez mais contraditórias.

Acrescentamos que, a depender das especificidades de cada caso, a articulação do conhecimento teórico com a resolução de problemas jurídicos pode requerer uma visão que suplante os limites do sistema jurídico nacional, exigindo um panorama de contornos mais amplos, a partir do direito comparado, o que só pode ser feito por estudantes que não estejam inertes, mas dispostos a ultrapassar as fronteiras do seu ordenamento jurídico quando necessário.

Dentre os vários aspectos favorecidos pelo ensino participativo, ressaltaremos alguns muito relevantes, sem prejuízo de outros. Inicialmente, destacamos que o modelo participativo de ensino jurídico colabora para o desenvolvimento de uma cultura de diálogo entre os alunos, afinal, como o estudante poderia ser versado no uso de meios consensuais de solução de conflitos, por exemplo, se lhe fossem suprimidas as oportunidades de manifestação por um modelo tradicional de ensino em que o único papel que lhe cabe é o de ouvinte?

Outro ganho especialmente benéfico do ensino participativo diz respeito ao fato de que as metodologias ativas propiciam muito mais oportunidades de os estudantes falarem em público, aprimorando sua capacidade de comunicar-se com precisão, pelo uso adequado da terminologia aplicável aos conceitos, categorias etc. E, ainda considerando a natureza argumentativa inerente ao discurso jurídico, é evidente que o modelo participativo de ensino jurídico contribui – em muito – para viabilizar ocasiões de argumentação e de contra-argumentação, desenvolvendo habilidades lógicas e retóricas imprescindíveis para todas as esferas de atuação do profissional do Direito.

O debate e a contraposição de ideias, tão caros aos locais de expressão formal do Direito, como tribunais ou mesmo órgãos da Administração Pública, precisam ser antecipados, tanto quando possível, pela atmosfera de livre-pensamento cultivada desde a sala de aula. Mas, para que essas potencialidades – que constituem o epicentro do universo jurídico – possam encontrar uma aclimação propícia à plenitude de sua realização, é condição inafastável que os professores sejam vigilantes quanto ao modo de exercício de sua autoridade, evitando quaisquer posturas autoritárias, infensas ao debate e refratárias à pluralidade de opiniões. Sem isso, torna-se difícil merecer o voto de confiança dos estudantes, sua abertura, adesão e interesse de participar.

A legítima participação dos alunos deve ser fomentada pelos educadores, engajando-os com metodologias ativas por meio das quais os estudantes poderão contrastar diferentes visões de mundo. A concepção unilateralista focada apenas na resposta do professor, em vez de concentrar-se na pergunta, constitui obstáculo epistemológico¹³ ao alargamento da mundividência dos alunos. A participação, estabelecendo o diálogo como regra – e não como exceção –, reivindica uma postura ativa do discente, partilhando perspectivas e visões epistemológicas e pragmáticas distintas.

Por fim, cumpre esclarecermos que a abertura do professor para a participação discente não implica a desvalorização do conhecimento consolidado pela sua experiência, já que a cognoscibilidade, a confiabilidade e a calculabilidade (Ávila, 2016) são aspectos materiais que ajudam na estabilidade de expectativas do Direito e de respostas a problemas jurídicos já enfrentados e com soluções bem estabelecidas e testadas.

Reiteramos: a valorização do conhecimento e da experiência do docente não é – de modo algum – conspurcada pelo protagonismo discente que decorre da adoção de metodologias participativas. Para assegurar o leitor de que não incorremos em contradição, basta imaginar quão vital para o desempenho de uma orquestra é a liderança exercida por um maestro preparado, comprometido e capaz de inspirar a necessária confiança em cada um de seus instrumentistas apenas com um imperceptível aceno de cabeça.

Vale lá, como vale cá: para regermos a multiplicidade de vozes e de instrumentos numa sala de aula, precisamos somar o nosso acervo de conhecimentos e experiências pessoais ao protagonismo dos estudantes, que só brilharão em suas notas mais altas, se soubermos encorajá-los e desafiá-los ao seu constante aprimoramento, por meio de metodologias engajadoras e vibrantes.

¹³ Entende-se por obstáculos epistemológicos a ocorrência de retardos ou perturbações incrustadas no próprio ato de conhecer, que se manifestam como um instinto de conservação do pensamento, como uma preferência dada mais às respostas do que às perguntas e que causam, de certo modo, a inércia, a estagnação, o que, claramente, são entraves ao próprio desenvolvimento da ciência. Cf. Bachelard (1996).

3 ADULTO NÃO É CRIANÇA:¹⁴ ABORDAGEM CRUZADA ENTRE ANDRAGOGIA E METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS RUMO AO ENSINO JURÍDICO EMANCIPATÓRIO

Um homem se propõe a tarefa de desenhar o mundo. Ao longo dos anos, povoa um espaço com imagens de províncias, de reinos, de montanhas, de baías, de naus, de ilhas, de peixes, de moradas, de instrumentos, de astros, de cavalos e de pessoas. Pouco antes de morrer, descobre que esse paciente labirinto de linhas traça a imagem de seu rosto. (Jorge Luis Borges)

Tal como na metáfora em epígrafe, a nossa história de vida vai traçando um “paciente labirinto de linhas” (Borges, 1999, p. 80) que, ao chegar a seu termo, retrata o rosto que cada um desenhou para si. Em um plano pessoal, a potência dessa imagem nos interpela sobre o que temos feito de nossas vidas, convidando-nos a recriá-las em arranjos mais singulares, para “[...] transformar em poesia heroica a prosa de cada dia.” (Escrivá, 1986, p. 181).

Trazendo essas reflexões para o presente contexto, será que não deveríamos nos perguntar, como professores [ou mesmo aspirantes ao magistério], por que insistimos em ensinar adultos (jovens ou maduros) partindo dos mesmos preceitos pedagógicos aplicados a crianças? Ao ensiná-los de forma expositiva, unidirecional e verticalizada, não estaríamos alienando-os de suas histórias de vida, menoscabando as leituras, saberes e vivências que cada aluno acumulou ao longo de sua trajetória, e cujo repertório compõe o desenho personalíssimo de seu rosto? Em vez de silenciar suas vozes, recobrando-as com nossos monólogos, não seria muito mais enriquecedor tratar os estudantes universitários como o que de fato são – *adultos*? Será que, ao martelarmos na dupla impostura de que sabemos tudo, e de que eles não sabem nada, não estaríamos menorizando adultos que poderiam, inclusive, colaborar com os colegas e conosco, contribuindo de forma ativa e sistemática durante as aulas?

Não se trata de assumir que todos os alunos partem do mesmo nível de conhecimento sobre todas as matérias enfrentadas. Igualmente demagógico seria pressupor que todos chegam ao curso de Direito com níveis semelhantes de maturidade emocional. Pelo contrário, já frisamos que as turmas contemporâneas

¹⁴ Tautologias à parte, de fato, adulto não é criança – ainda que esteja investido da condição de aluno em nossa sala de aula.

se tornaram mais heterogêneas do que no passado. Ainda assim, podemos usar positivamente essas discrepâncias, a fim de acolher a expertise que cada estudante traz em sua bagagem, e conduzi-la à sua plenitude, por meio de posturas e atividades que horizontalizem o espaço da sala de aula, tornando-o mais dialógico, cooperativo e aberto à divergência. Afinal, como poderemos reconhecer o adulto no rosto de nossos universitários, se estivermos acuados pelo suposto dever de saber mais do que eles sobre qualquer assunto?

Essas ponderações não têm como propósito postular a substituição integral da metodologia expositiva por metodologias participativas. Como já havíamos ressaltado anteriormente, sempre haverá lugar para aulas expositivas bem-preparadas no ensino superior. A questão é que, ao compô-las numa didática integrada com metodologias ativas, tendemos a alcançar um resultado que aprimora a aprendizagem do estudante universitário, conforme indicam Wright, Bergom e Bartholomew (2019).

No contexto educacional, metodologias são amplas diretrizes que orientam os processos de ensino-aprendizagem, concretizando-se em estratégias, abordagens e técnicas precisas, específicas e diferenciadas (Moran, 2018). Como estamos lidando, no ensino superior, com estudantes adultos, é razoável pressupor que as metodologias devam se adequar às especificidades desse público. Assim, embora não seja o caso de abolir a metodologia expositiva, precisamos repensar a *predominância* do modelo tradicional, pois, em um ambiente universitário, é no mínimo questionável que a transmissão de conhecimentos permaneça focada no professor, como centro das atenções e referencial do saber dos alunos.¹⁵ Em contrapartida, por mais variado que seja o cardápio de metodologias ativas,¹⁶ todas elas têm em comum a centralização do processo no aluno, que é

¹⁵ Sobre a centralidade da figura do professor na metodologia expositiva tradicional, vide: Crisol-Moya; Romero-Lopez; Caurcel-Cara, 2020; Heringer *et al.*, 2019; Klafke; Feferbaum, 2020.

¹⁶ Quando se trata de metodologias participativas, a variedade de opções metodológicas à disposição pode contemplar os mais diversos perfis de professores, o que representa uma vantagem adicional. Aproveitamos o ensejo para citar algumas das metodologias incensadas por estudiosos do tema: Sala de Aula Invertida, Estudo de Caso, Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem por Pares, *Brainstorming*, *Design Thinking*, *Storytelling* e *Gamificação* (Arruabarrena *et al.*, 2019; Barbosa; Moura, 2013; Berbel, 2011; Fidalgo-Blanco; Sein-Echaluce; García-Peñalvo, 2019; Heringer *et al.*, 2019).

instado a agir como protagonista na formação do seu conhecimento. Tratando especificamente do estudante adulto, Teixeira *et al.* (2019) acentuam que ele – não, nós – deve ser o sujeito da centralidade no processo de ensino-aprendizagem.

Se, na realidade da proposta pedagógica do ensino básico, faz sentido que se condicione o estudante à disciplina, à obediência, à espera de ordens para agir, por sua vez, essa abordagem torna-se inadequada para o público de adultos do ensino superior. Nesse sentido, a proposta andragógica parte de concepções que vão ao encontro do modelo de ensino participativo, pois ambos os paradigmas são voltados ao fortalecimento do processo de autoaprendizagem. Em confluência com a visão andragógica, Klafke e Feferbaum (2020, p. 26) esclarecem que, no ensino participativo promovido por meio de metodologias ativas, “[...] o aluno é considerado um ser pensante que aprende a partir de suas próprias vivências e de seu repertório de vida, sendo conduzido a refletir suas práticas e construir seu conhecimento”.

A essa altura, vale uma breve contextualização. Apesar de o termo “pedagogia” ser o mais utilizado para a estruturação do processo de ensino-aprendizagem, a andragogia, termo identificado com a educação de adultos, foi utilizada pelo educador alemão Alexander Kopp, em 1833, para descrever a teoria de educação desenvolvida na Grécia Antiga por Platão (Abela, 2009; Machynska; Boiko, 2020; Ozuah, 2005; Pelembi, 2021).

Knowles, Holton III e Swanson (2005) consideram muito oportuna a aplicabilidade da andragogia ao ensino superior, em virtude de certas características do estudante adulto que repercutem no seu processo de aprendizagem, as quais têm como lastro os seguintes pressupostos: necessidade de saber, autodireção, experiência do aluno, prontidão para aprender, foco em problemas e motivação para aprender. Ao incorporá-los ao processo de ensino-aprendizagem, estamos indo ao encontro das necessidades específicas dos estudantes adultos, ampliando o seu interesse tendencial pelos temas que abordamos (Ekoto; Gaikwad, 2015; Knowles; Holton III; Swanson, 2005; Ozuah, 2005). Essas percepções são igualmente corroboradas em estudos mais recentes, confirmando que a aplicação dos referidos pressupostos no preparo conceitual e didático das aulas tende a melhorar a aprendizagem dos estudantes do ensino superior (Ferreira; Magalhães; Nóbrega-Therrien, 2022).

Mas, afinal, em que consiste cada um desses seis pressupostos? A

necessidade de saber relaciona-se com a utilidade e o valor do assunto a ser ensinado, expressando quais benefícios serão obtidos pelo estudante ao aprender dado tema. A *autodireção* do aluno baseia-se na premissa de que ele tende a ser responsável por suas decisões, ações e pela própria aprendizagem. A *experiência do estudante* considera a sua vivência. A *prontidão para aprender* é acionada pela relevância do tópico a ser ensinado, a qual pode ser posta em evidência, ao mostrarmos a sua utilidade no contexto de situações e problemas de sua vida. A *orientação à aprendizagem* baseia-se na relação da aprendizagem com a solução de problemas práticos de seu cotidiano. Como último pressuposto, a *motivação para aprender*, compreende a autorrealização em aprender, proporcionando ganhos externos ao indivíduo com os novos conhecimentos (Ferreira; Magalhães; Nóbrega-Therrien, 2022; Ozuah, 2005).

Tais pressupostos são o diferencial entre o modelo operacional do ensino de adultos e o modelo do ensino para adolescentes e crianças, afirma Minter (2011). Ocorre que a sua utilização não encontra muito espaço em aulas expositivas centradas no monólogo do professor ante uma plateia de alunos inertes, que rabiscam anotações a esmo, enquanto mantêm o olhar no horizonte, expressivos como uma proteção de tela. A bem da verdade, sem aulas que promovam a participação ativa de estudantes adultos, considerando seu repertório de vida e sua necessidade de refletir, dificilmente conseguiremos promover a atitude proativa que conduz ao autoaprendizado e à busca constante por novos saberes (Guedes; Andrade; Nicoline, 2015; Klafke; Feferbaum, 2020).

Ressaltamos, ainda, que, por trazerem consigo uma carga de conhecimentos prévios, não raro, estudantes adultos sentem-se impelidos a questionar a real importância de aprenderem determinados conteúdos programáticos. Tal comportamento encontra soluções mais satisfatórias em contextos educacionais ativos, que envolvam a sua participação no processo didático da aula (Birzer, 2004; Chan, 2010; Conceição Neto; Moura, 2019; El-Amin, 2020; Lewis; Bryen, 2021). Esses e outros aspectos sinalizam que as metodologias ativas se encontram muito alinhadas aos preceitos andragógicos, já que o foco delas está na aprendizagem do estudante, e não no ensino (Dehaene, 2022; Quiroz; Castillo, 2017).

As metodologias ativas são implementadas por meio de atividades que estimulam o aluno a refletir, analisar, raciocinar, comparar e aplicar o conteúdo teórico

indicado ou apresentado por um professor (Barbosa; Moura, 2013; Crisol-Moya; Romero-Lopez; Caurcel-Cara, 2020; Mineiro *et al.*, 2018). Mas há um modo de agir nas metodologias ativas que as caracteriza como reconhecidamente participativas. O passo a passo de cada atividade insere o aluno na sua própria aprendizagem. Independentemente de sua realização ser individual ou em grupo, ela necessita de um começo que oriente os estudantes quanto ao caminho para construir o conhecimento e firmar a aprendizagem. Esse *start* pode advir de um problema a ser resolvido, de um produto a ser desenvolvido, de uma questão social em busca de uma solução harmoniosa ou de algum tema que desperte nos estudantes o interesse em seguir adiante no processo de aprendizagem participativa (Arruabarrena *et al.*, 2019; Barbosa; Moura, 2013; Berbel, 2011; Feferbaum; Lima, 2020; Roberts, 2019; Heringer *et al.*, 2019).

Embora diferentes formas sejam apresentadas para se iniciar a aplicação de uma metodologia ativa, pesquisadores têm indicado a proposição de problemas (e sua respectiva problematização) como estratégia de ensino-aprendizagem diferenciada, capaz de proporcionar ao aluno a possibilidade de examinar, refletir e relacionar as descobertas com sua história de vida (Berbel, 2011; Crisol-Moya; Romero-Lopez; Caurcel-Cara, 2020). O envolvimento ativo do estudante no processo de aprendizagem, buscando maneiras de solucionar um problema, leva-o a construir o próprio conhecimento sobre o conteúdo teórico abordado nas atividades acadêmicas (Roberts, 2019). O processo de aprendizagem pode ser fortalecido, ainda mais, quando o problema encontra ressonância com a realidade de vida do estudante e com seu futuro profissional (Klafke; Feferbaum, 2020).

A proposição de problemas – e sua devida problematização – vem sendo utilizada, com sucesso, como metodologia participativa no ensino superior. Uma das formas mais propagadas de recorrer a problemas como ferramenta metodológica no meio universitário é o *Problem-Based Learning* (PBL), também conhecido como Aprendizagem Baseada em Problemas. O eixo central do método PBL é a pesquisa de variadas causas para um problema encaminhado pelo professor (Moran, 2018). Ocorre que o PBL possui características próprias para seu funcionamento: o problema em si, o grupo tutorial, o professor-tutor, o currículo diferente do tradicional e o estudo individual (Guedes; Andrade; Nicoline, 2015). Devido a essas características, percebem-se alguns limites na aplicação do PBL, a exemplo de turmas numerosas

em disciplinas de currículos tradicionais e a falta de estrutura física para dividi-las em pequenos grupos tutoriais (Barbosa; Moura, 2013).

De fato, algumas metodologias exigem uma arquitetura mais complexa, a depender de suas especificidades, o que tende a limitar o seu emprego. As barreiras operacionais que lhes são mais comumente opostas são: turmas numerosas, tempo exíguo para executar a atividade, estrutura física da sala de aula, insuficiência de recursos tecnológicos e o descumprimento, pelos estudantes, da atividade que embasaria a metodologia a ser aplicada (Heringer *et al.*, 2019; Wright; Bergom; Bartholomew, 2019).

Embora reconheçamos que essas dificuldades sejam reais, sabemos que nem todas as metodologias implicam o mesmo grau de complexidade operacional, razão pela qual, estimulamos a utilização de situações-problema como uma alternativa mais simples e eficaz de contornarmos os obstáculos apontados, e, assim, conseguirmos implementar metodologias ativas que promovam os preceitos andragógicos junto a estudantes de Direito, mesmo nos contextos institucionais menos equipados.

Examinemos mais de perto a proposta.

4 QUANDO O PROBLEMA É A SOLUÇÃO: O USO DE SITUAÇÕES-PROBLEMA COMO METODOLOGIA ATIVA AO ALCANCE DE TODOS NO CURSO DE DIREITO

No caso jurídico revela-se o jurista. Seu conhecimento está morto, se ele não consegue aplicá-lo ao caso. (Helmut Köhler)

A simplicidade é a suprema sofisticação. (Leonardo da Vinci)

Sem que nos apercebamos, podemos nos flagrar fazendo pouco caso das soluções mais simples ante os problemas em geral. Como se o fato de elas estarem ao alcance de todos fosse, por si só, o bastante para lhes infundir certo descrédito. Ora, essa mentalidade – pronta a glamorizar o que é hermético e a desdenhar do que é simples – pode ter consequências deletérias em todas as áreas da vida humana.

Em nossas salas de aula, não é diferente. Por isso, em vez de tornarmos mais

difícil a transição do modelo expositivo para o participativo, apostando em alternativas mais complexas, propomos aos professores iniciantes (e iniciados) que comecem pelo que está mais à mão. Nesse sentido, o que poderia ser mais intrínseco ao fenômeno jurídico do que a existência de conflitos sociais, que configuram problemas concretos, dos quais podemos nos valer, levando-os às nossas turmas sob a forma de situações-problema?

Mas o emprego dessa metodologia no processo de ensino-aprendizagem não consiste meramente em aplicar uma questão ou pergunta a ser respondida pelos estudantes. A sua propositura tem o intuito de *desafiá-los* na busca de soluções em face de um problema levantado, cujo teor seja pertinente ao conteúdo do programa, como forma de maximizar a aprendizagem dos alunos (Campos, 2019). Um método baseado em situações-problema pode ser eficaz para implementar o ensino participativo no Direito, fomentando pensamento crítico, criatividade, aplicação de conhecimentos prévios e construção de novos saberes, os quais são fixados tanto de forma abstrata quanto concreta (Campetti; Campos, 2017; Campos, 2019; Stary; Weichhart, 2012).

Observemos que, no avançar das questões sociais e jurídicas, é natural que alguns dilemas se tornem pautas menos desafiadoras, ao passo que outros problemas acabem emergindo. Por isso, de modo cíclico, as ocasiões problemáticas exigem que os alunos permaneçam em constante busca por novas perspectivas de solução. Perrenoud (2000) esclarece que a melhor aprendizagem acontece quando o estudante reestrutura seu sistema de compreensão do mundo. Entendemos que isto pode ser potencializado por meio de situações-problema condizentes com a realidade de vida do estudante adulto, em consonância com os preceitos andragógicos.

Traçar um diagnóstico correto é o pressuposto fundamental para a resolução adequada de todo e qualquer problema, e esta é uma das habilidades mais requeridas pela metodologia em questão. Diagnosticar problemas traduz-se em elucidar, identificar, avaliar, operar com contradições e antever perspectivas de solução em meio a conflitos e impasses. Desse modo, o aluno amplia sua visão de conjunto e, com base nas variáveis e peculiaridades envolvidas em cada caso concreto (Aguiar, 2004), mapeia os obstáculos mais significativos e os problemas a serem superados.

Portanto, uma situação-problema é organizada em torno da resolução de um obstáculo concreto, que deve ser previamente identificado pelos estudantes, os quais

buscarão compreender os aspectos relevantes a serem considerados, a fim de que possam suplantar os desafios envolvidos.

Essa metodologia propicia ao aluno formular hipóteses e conjecturas a partir de uma abordagem de contextura mais aberta, especulativa e problematizante que a do “estudo de caso”. Para evitar confundi-los, vale a lição de Klafke e Feferbaum (2020), esclarecendo que o estudo de caso implica a análise conjunta do próprio caso com os fundamentos decisórios de seu julgamento. Em nossa proposta, não: a situação-problema não é apresentada em companhia de sentença ou acórdão, os quais, diga-se de passagem, podem nem vir a existir. Como os alunos estarão mais “soltos”, por não disporem de uma decisão prévia que lhes sirva como parâmetro, torna-se ainda mais importante que, a cada novo passo, sejamos claros quanto ao teor de nossas solicitações, a fim de aumentarmos a sua eficácia na construção de soluções adequadas.

Dentre as abordagens possíveis, destacamos que a situação-problema pode ser trabalhada em sala de modo exclusivamente oral. Nesse caso, basta que escolhamos uma das várias técnicas de debate disponíveis. Em nossas vivências, temos observado melhores resultados quando os alunos têm a oportunidade de interagir primeiro em pequenas equipes, para que depois, mais confiantes, possam ampliar o diálogo e a troca de ideias, argumentando perante toda a sala – o que deve ser feito, preferencialmente, na mesma aula.

Essas ocasiões são excelentes oportunidades de os estudantes aperfeiçoarem a sua oratória, performando quanto ao domínio e precisão no uso da linguagem e à autogestão de suas emoções enquanto se expressam em público, formalizando raciocínios que não devem ser apenas lógicos, mas também retóricos, tendo em vista que estimularemos toda a sala a apresentar possíveis objeções e questionamentos.

Uma abordagem mista da situação-problema traz ganhos ainda maiores. Para tanto, sugerimos a operacionalização a seguir. Uma vez concluída uma etapa preliminar de problematizações pelos estudantes, em debates orais sob nossa coordenação, passamos à culminância da atividade: a elaboração individual de textos escritos contendo propostas de solução – os quais podem ser redigidos no mesmo encontro, em casa, ou na aula seguinte, a depender da complexidade do problema, do tempo de aula restante, do ritmo da turma etc.

Entretanto, agora também temos de lidar com uma nova variável: as ferramentas de IA generativa. Com efeito, após o ChatGPT, há professores que optaram por reduzir os trabalhos escritos apenas ao que puder ser realizado no tempo de aula, como forma de evitar o seu uso fraudulento. Outros docentes continuam preferindo que as produções escritas sejam feitas extraclasse, para investirem seu tempo de aula nas demais atividades. Alguns destes últimos passaram a exigir que tais trabalhos sejam manuscritos, como forma de minimizar cópias, ou de, *pelo menos*, convertê-las numa oportunidade de o aluno obter algum conhecimento, enquanto transcreve a resposta formulada pela IA. Por fim, em se tratando de produções textuais, há professores que têm buscado contornar esse problema, valendo-se da própria IA para incrementar a aplicação da atividade. Nesse caso, o procedimento consiste em dar um comando específico para o *chatbot* na presença da turma, e, em seguida, solicitar que os alunos redijam uma análise crítica da resposta oferecida ao *prompt* do professor. É claro que essas formas de lidar com trabalhos escritos em geral, na era pós-ChatGPT, são apenas soluções provisórias, enquanto aguardamos o surgimento de ferramentas seguras de detecção do uso de IA generativa na produção textual. [Até o momento em que redigimos este artigo, infelizmente, ainda não há nenhum recurso suficientemente confiável.]

No caso de exigirmos produções escritas individuais, contendo possíveis soluções às situações-problema apresentadas, é inegável que atrairemos uma carga de trabalho maior, mas, por outro lado, sabemos que as principais oportunidades de um profissional se manifestar – em quaisquer das carreiras jurídicas que nossos alunos venham a exercer – ocorrem, a rigor, sob a forma escrita. Portanto, na medida do possível, é importante que também recorramos a essa modalidade em nossos planos de ensino,¹⁷ inclusive como forma de antecipar o próprio estilo de questão que cobraremos em prova. É que a mudança na metodologia de ensino deve ser acompanhada de um ajuste correspondente em nossa forma de avaliação. Quanto mais coerência entre ambas, mais legítimas as metodologias aplicadas. Ao prestigiá-

¹⁷ Aos docentes que desejarem um modelo minucioso quanto às produções escritas relativas à resolução das situações-problema, sugerimos a formidável obra de Dias (2023), na qual o autor retoma o chamado “estilo de parecer” adotado nas Faculdades de Direito da Alemanha. Este estudo aborda, de forma mais aprofundada, a técnica ministrada por uma professora alemã, em oficina transcorrida na URGs, já no fim da década de 1990, cuja iniciativa rendeu um pequeno e valioso opúsculo, por sinal, ainda rastreável: (Zitscher, 1999).



las, espelhando-as no conteúdo e na forma de nossas provas, recompensamos os alunos que de fato se envolvem nas atividades propostas, e tornamos mais orgânica a nossa atuação em sala de aula.

Outro ponto a decidirmos, na propositura de uma situação-problema, é a possibilidade de permitirmos (ou não) a consulta a fontes de pesquisa. Considerando que o professor opte por restringir o seu acesso em sala de aula, o conhecimento prévio torna-se ainda mais relevante para a resolução do problema, tendo em vista que, nesse caso, o estudante só disporá das informações oferecidas no texto-base da situação proposta. Nesta última hipótese, a tendência é que os alunos passem a perceber que é um mau negócio desperdiçar a chance de estudar os materiais indicados anteriormente pelo professor, sempre que este os tenha antecipado, a título de sala de aula invertida.

Mas, se mesmo após performarem mal, alguns alunos insistirem em não se preparar previamente, podemos estimular a sua adesão, incrementando a metodologia por meio de *gamificações*, a fim de tornarmos a nossa abordagem mais agônica – e, por que não dizer? – mais divertida e emocionante.¹⁸ Ressaltamos, ainda, que até os professores mais analógicos, com alguma dificuldade no uso de ferramentas tecnológicas, podem *gamificar* a resolução de uma situação-problema, atribuindo um número para cada equipe, e inserindo as suas respectivas pontuações na lousa, a fim de transformar a atividade em um campeonato, por exemplo. Eventuais premiações – mesmo as mais simbólicas – aumentam o *glamour* da experiência, como uma *selfie* ao lado da equipe vencedora, posteriormente divulgada nas redes sociais do professor ou da própria instituição, conforme o caso, com a opção de marcar os alunos integrantes, a fim de prestigiar publicamente o esforço deles. Outra sugestão acessível pode ser, no fim de um ciclo de disputas, entregar menções honrosas assinadas em conjunto com a coordenação, e tudo o mais que se desejar, dentro das circunstâncias pessoais e institucionais de cada um.

Neste método, o que não cabe é a apresentação antecipada, pelo professor, das possibilidades de resposta para a situação-problema, tendo em vista que isso reduziria o potencial de atuação autônoma do estudante. Dessa forma, a resistência

¹⁸ Afinal, como muito bem mostrou Huizinga (2019, o *homo sapiens* é também *homo ludens*, razão pela qual, a ludicidade promovida por jogos e brincadeiras é um elemento tão presente na cultura *universal*).



imposta pela situação levará o aluno a refletir a partir de seus conhecimentos prévios e das leituras eventualmente indicadas em aulas anteriores, impelindo-o a levantar questionamentos e a produzir ideias novas.

Oportuno esclarecermos que, apesar de desafiador, o obstáculo deve ser transponível. O aluno deve empreender esforços, mas percebendo que a solução não está fora do seu alcance. A atividade deve operar no plano do possível, propiciando um desafio intelectual passível de elucidação pelo estudante, a fim de que ele se sinta pressionado, mas também motivado – nunca desesperançoso.

Em seu recente livro sobre a resolução de situações-problema, Dias (2023) sustenta que não deveríamos nos concentrar em *hard cases*, mas priorizar, no mais das vezes, o raciocínio lógico-dedutivo, já que o silogismo clássico responde pela resolubilidade da maior parte dos problemas enfrentados pelos comuns mortais. Assim, considerando que os universitários vêm chegando com mais dificuldade de relacionar a premissa maior (expressa na hipótese normativa), com a premissa menor (contida no caso concreto), a fim de extrair uma solução legal mediante subsunção lógico-dedutiva, Dias (2023) entende que não faz sentido trabalhar apenas com casos de altíssima complexidade, como se todas as demandas da advocacia tivessem potencial para chegar à Suprema Corte. Não que o autor seja contra trabalhar com *hard cases*, mas o seu uso exclusivo poderia gerar uma falsa ideia entre os alunos de que, no limite, regras não servem para (quase) nada, como se tudo dependesse apenas de normas principiológicas de textura mais aberta, cuja interpretação, de fato, é necessariamente mais complexa.

Por outro lado, como já explicamos anteriormente, também precisamos investir em habilidades complexas de alta performance, gerando diferenciais humanos na era pós-ChatGPT. Assim, a nosso ver, uma solução conciliadora seria prestigiarmos, inicialmente, casos mais simples, consolidando bons fundamentos em lógica formal dedutiva, e, após, passarmos a avançar em ordem de complexidade, a fim de trabalharmos também com a lógica informal (Walton, 2012), já que esta última pressupõe um domínio panorâmico do contexto social subjacente ao discurso normativo, e, portanto, é especialmente valiosa nos casos de maior complexidade.

Em qualquer desses cenários, é importante conscientizarmos os estudantes de que um ambiente acadêmico saudável pressupõe que as proposições por eles enunciadas estejam sempre na eventual possibilidade de sua negação pelos pares.

Assim, cada proposição assume um ganho científico se exposta ao debate e à falseabilidade (Popper, 2013), ante ideias a elas contrapostas, em um jogo contínuo de objeções e refutações.

O caminho percorrido rumo à solução é igualmente relevante para o ensino eficiente. Quando reexaminado coletivamente, o itinerário percorrido traz o retorno reflexivo que viabiliza o aprendizado sobre o processo de aprendizagem, traduzindo o seu caráter metacognitivo. Em grupo, os alunos se conscientizam de que as estratégias que executaram se estabilizam em procedimentos disponíveis para novas situações-problema: aprende-se com o próprio percurso. Assim, a aprendizagem acontece com a sequência de raciocínios, os quais podem levar a erros, que serão avaliados e corrigidos até se chegar a uma solução mais precisa (Perrenoud, 2000).

A contextualização de uma situação-problema deve criar uma complexidade mobilizadora, que se articule com os recursos e as perspectivas dos estudantes, integrando-se com a atividade, cuja finalização deve ter um significado acadêmico, capaz de ressoar na vida do aluno, o qual deve ser levado a compreender os conteúdos teóricos e práticos na solução encontrada (Meirieu, 1998).

A qualidade da elaboração da situação-problema também tem um efeito direto no processo de aprendizagem dos estudantes. Desse modo, cabe refletirmos para quem vamos direcioná-la e que conhecimentos desejamos avaliar, considerando os conteúdos aprendidos anteriormente e os novos a se aprender (Campos, 2019; Meirieu, 1998; Perrenoud, 2000).

Finalmente, a situação-problema constitui uma metodologia muito estratégica na formação de profissionais aptos a solucionar conflitos, porque o estudante só se mostra capaz de superar o obstáculo envolvido na execução da tarefa, se realmente efetuar a aprendizagem (Macedo, 2005). Caso o aluno esteja apenas a reproduzir conceitos mecanicamente, mas sem conseguir compreendê-los, isso virá claramente à tona com a aplicação dessa metodologia. Portanto, a aprendizagem precisa é o verdadeiro objetivo da situação-problema, cujo sabor está intimamente associado à superação de um desafio. Em nosso último tópico, detalharemos uma proposta que, escudada em todos esses pressupostos teóricos, pode ser aplicada de forma bem concreta.

5 MÉTODO EDAREC: NOSSA PROPOSTA PARA UM ENSINO JURÍDICO ANDRAGÓGICO E PARTICIPATIVO

“E agora, José? [...]
José, para onde?”
(Carlos Drummond de Andrade)

A elaboração de uma metodologia ativa requer certas medidas que a tornem exequível e, ao mesmo tempo, promovam a participação expressiva do estudante em seu aprendizado. De acordo com Dehaene (2022), é importante que levemos em consideração que o processo de aprendizagem se estrutura em uma sequência de quatro pilares: a atenção; o envolvimento ativo; o *feedback* de erros e a consolidação.

Quanto ao primeiro pilar, vejamos. O gatilho com que disparamos o processo de aprendizagem no aluno consiste em conquistar sua *atenção*. Um modo estratégico de obtê-la é deixar claro ao estudante que o ato de se atentar aos conteúdos ministrados é condição *sine qua non* para que ele suplante os obstáculos impostos pela metodologia ativa a ser aplicada. É como no velho ditado: *no pain, no gain*. Para vencer o desafio imposto pela metodologia participativa, o aluno deve estar atento à exposição que a antecede. Quanto mais clara a relação de dependência direta entre a metodologia expositiva e a metodologia ativa que a pressupõe, maior o senso de urgência que conseguiremos imprimir em sala durante a exposição dos conteúdos.

Diga-se de passagem que, se quisermos que os estudantes mantenham o foco, devemos evitar que essas exposições sejam longas e maçantes, usando técnicas muito acessíveis, tais como: (i) fazer exposições dialogadas, com interpelações constantes aos alunos, a fim de mantê-los sempre levemente pressionados; (ii) memorizar seus nomes e mencioná-los em exemplos pertinentes ao conteúdo (quanto mais engraçados e pitorescos, mais chamativos serão); (iii) fragmentar as exposições em blocos menores de tempo, para que a atenção do aluno não se evole, intercalando-as com outras técnicas, como, por exemplo, formular uma pergunta sobre o conteúdo exposto, concedendo aos alunos dois ou três minutos para que formem duplas e debatam sobre a possível resposta. Com efeito, a capacidade de atenção sustentada dos nativos digitais tem diminuído, e precisamos levar isso em conta, se realmente quisermos mantê-los atentos.

Quanto ao segundo pilar, uma vez conquistada a atenção do estudante,

precisamos aprofundá-la, promovendo o seu *envolvimento ativo* no processo de aprendizagem. Barbosa e Moura (2013) explicam que isso é alcançado, concretamente, quando os estudantes leem, escrevem, perguntam, discutem e resolvem problemas pautados no conteúdo a ser aprendido.

Como terceiro pilar, devemos oferecer o *feedback* de erros. É o caso, por exemplo, de usarmos a resolução de uma questão como suporte para avaliarmos e identificarmos quais as deficiências na aprendizagem. Com o *feedback*, a abordagem das deficiências encontradas resgata a aprendizagem que almejávamos, evitando que o resultado pretendido sucumba aos equívocos eventualmente cometidos pelos alunos (Fidalgo-Blanco; Sein-Echaluce; García-Peñalvo, 2019).

Ainda de acordo com Dehaene (2022), a *consolidação do aprendizado* é o quarto pilar, ocorrendo durante o sono, por meio do qual, o cérebro processa dados e informações recebidos ao longo do período de vigília, a fim de elaborar, memorizar e consolidar os conhecimentos adquiridos. As relações de causalidade entre a privação de sono reparador e o conseqüente declínio das funções de cognição, memória, saúde mental, imunidade etc. – com prejuízos nefastos para a saúde humana, em geral, e para o processo de aprendizagem, em particular – já foram robustamente comprovadas pela ciência (Walker, 2018). Logo, é fundamental que o estudante adote um estilo de vida compatível com seus objetivos de aprendizagem, passando a compreender que o sono reparador não é um obstáculo aos seus estudos, mas um poderoso aliado.

Com esteio nos quatro pilares acima explicitados, bem como nos preceitos da andragogia e das metodologias ativas, passaremos, finalmente, a apresentar a nossa proposta de metodologia participativa, a qual, centrando-se no estudante universitário, permite uma aplicação simples, acessível, e particularmente aclimatável aos cursos de Direito.

Desse modo, com o escopo de aumentarmos o engajamento do estudante no processo de ensino-aprendizagem, propomos o Método EDAREC (Ensinar/ Desafiar / Avaliar/ Retornar Erros/ Corrigir), organizando as aulas de tal modo que os conteúdos sejam ministrados de acordo com essa sequência metodológica, em consonância com os preceitos andragógicos e com o ensino participativo.

O Método EDAREC pressupõe, primeiramente, que ensinemos os conteúdos previamente informados aos estudantes por meio do plano de ensino da disciplina ou

do módulo curricular (ENSINAR). Em um segundo passo, devemos estimular a participação ativa dos alunos, apresentando-lhes desafios constantes, cujo tempo de resolução seja proporcional à complexidade do problema (DESAFIAR). Como já referimos, tais questões devem ser elaboradas em conformidade com o contexto de cada tema em pauta, sob a forma de situação-problema, com foco especial nas competências mais estratégicas, como criatividade, raciocínio analítico, crítico e reflexivo.

Como sabemos, a situação-problema é passível de ser construída sob a forma de uma questão. Nesse sentido, o modelo de questões já empregado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), é utilizado como forma de avaliar os conhecimentos e as competências dos candidatos ingressantes no ensino superior, valendo-se de questões elaboradas no formato de situação-problema.

Como não precisamos “inventar a roda”, é oportuno que façamos uma breve digressão para explicarmos o modelo já adotado pelo INEP na elaboração de questões dentro dessa modalidade. Assim, de acordo com o referido órgão, o estudante é desafiado por situações-problema, as quais são apresentadas sob um modelo específico de questão. Assim, o aluno é instado a empregar seus conhecimentos e habilidades, a fim de tomar decisões que lhe permitam resolver a questão e superar os desafios impostos. A estrutura dessa modalidade de questão é composta pelo texto-base, pelo enunciado e, sendo o caso, por alternativas de resposta (Brasil, 2010).

O texto-base tem a função bem definida de motivar ou compor a situação-problema a ser formulada na questão, com base em um ou mais textos (verbais ou não verbais). Estes tanto podem ser formulados por quem elaborou a questão, quanto podem decorrer de pequenos trechos de obras de terceiros, devidamente citados, em respeito à legislação de direitos autorais. A título de exemplo, na edição do Enade de 2022, a prova aplicada trouxe, na questão discursiva 3, do componente específico aplicado aos estudantes de Direito, o seguinte texto-base:

Questão discursiva 3 - Propostas de alteração na legislação ambiental e falta de responsabilização pelo crime podem fazer com que um dos maiores desastres socioambientais do Brasil se torne apenas mais um. Com triste precisão, os cálculos da Companhia Vale estimavam que, em caso de vazamento, o mar de lama poderia matar mais de 200 pessoas. Foram 270



— seis ainda continuam sendo procuradas pelos bombeiros de forma ininterrupta em Brumadinho (MG). Até hoje, ninguém foi preso ou julgado pelo caso. Em novembro de 2021, a Vale e a TÜV SÜD (multinacional que atestou a estabilidade da barragem) foram indiciadas pela Polícia Federal, além de 19 outras pessoas. Enquanto o Ministério Público aguarda a chegada do processo na Justiça Federal para fazer a denúncia, o Ministério Público do Trabalho e a Vale assinaram um acordo, segundo o qual, a Vale indenizará, em R\$ 700 mil, cada cônjuge, filho e pai de funcionário da companhia, de forma individual, além de indenizar, em R\$ 150 mil, irmãos das vítimas, e pagar pensão vitalícia a dependentes (Tragédia [...], 2022; Brasil, 2022).

Como podemos observar, o texto-base apresenta, de modo explícito, o problema que deve ser apropriado e definido pelo aluno, relativo à situação concreta de impunidade em relação a um grande desastre socioambiental. A apresentação do cenário e a identificação dos fatos mais relevantes são pontos importantes para que se possa avançar.

Outro elemento da estrutura da questão problema é o enunciado. De modo geral, ele se constitui por uma ou mais orações que podem não apresentar informações adicionais ou complementares ao texto-base. No enunciado, inclui-se uma instrução clara e objetiva sobre a tarefa a ser realizada pelo participante. A instrução poderá ser expressa como pergunta ou frase injuntiva, declinando a ação a ser realizada. O exemplo objeto de nossa análise traz o seguinte enunciado:

Considerando que a tragédia de Brumadinho ainda demonstra a fragilidade da justiça brasileira e a dificuldade em se realizar a devida reparação a todas as vítimas, faça o que se pede nos itens a seguir. a) Explique a(s) consequência(s) jurídica(s) cível(is) do indiciamento da Companhia Vale, no que diz respeito aos danos causados aos moradores que, com o rompimento da barragem, foram atingidos com a perda de entes queridos e de bens. b) Explique a(s) consequência(s) jurídica(s) penal(is) à Companhia Vale e aos seus dirigentes, no que diz respeito à reparação ambiental e à responsabilização do agente pelo rompimento da barragem. c) Analise a responsabilidade do Estado em decorrência do rompimento da barragem (Brasil, 2022).

Observemos que os itens propostos exigem que o aluno maneje conhecimentos interdisciplinares para a identificação de consequências jurídicas nas esferas cíveis e penais, além de enunciar a possível responsabilidade do Estado, com vistas à resolução do problema apresentado no texto-base. A fragilidade da justiça brasileira, de modo amplo, e a dificuldade espec[ífica de reparar devidamente todas as vítimas são situações que impõem obstáculos claros para a resolução efetiva do problema, com a consequente responsabilização dos envolvidos.

Os elementos jurídicos são relevantes, claro, mas dentro da esfera geral de conhecimento, na qual devem ser consideradas a complexidade e as proporções do caso. Para isso, alguns objetivos devem ser alcançados. Além de identificar o problema, essa modalidade de questão exige que o aluno também analise as suas causas, como parte importante da sua resolução efetiva, considerando, ainda, os conhecimentos interdisciplinares relativos à situação concreta. Explicado o modelo adotado pelo INEP, fechemos a digressão, para retomarmos a sequência de ações que estruturam a nossa proposta metodológica.

Como passo seguinte à aplicação de uma situação-problema, consolidamos o desafio, solicitando aos estudantes que elaborem um texto, em período previamente estabelecido, em sala de aula, apresentando o resultado de sua análise fática e jurídica acerca do problema. Preferencialmente, os alunos devem entregar o texto de resolução da questão ao final da mesma aula. Em geral, a definição do seu tamanho máximo se dá pela complexidade do problema e pela disponibilidade de tempo definida pelo docente, tendo em vista que precisamos contemplar todos os alunos, ainda que a sala de aula tenha um número elevado de estudantes.

Em seguida, procedemos à correção das respostas, analisando os principais erros e dificuldades da turma (AVALIAR). Diante do objetivo traçado para a atividade, definimos um conjunto de ferramentas que, ao serem aplicadas na correção, possibilitem identificar os ajustes a serem feitos após as avaliações, o que envolve os conhecimentos prévios dos estudantes.

No método proposto, a avaliação das respostas escritas favorece o rigor e a mensuração dos equívocos com maior grau de precisão. Esses pontos são decisivos para que os dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino sejam fruto do processo de avaliação. Ao analisarmos as respostas, devemos estar cientes de que a avaliação deve ser entendida como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, não sendo um fim em si mesma.

Os critérios escolhidos devem apresentar fidedignidade e validade, medindo o que efetivamente nos propusemos a medir, e aferindo se os alunos demonstram capacidade de se comunicar por escrito de forma precisa. Com base em um julgamento imparcial, a avaliação possibilita a comparabilidade entre as respostas dadas pelos alunos e torna mais objetiva a aferição do raciocínio lógico, da justificativa e da clareza de expressão dos estudantes, além da capacidade de analisar, hierarquizar e sintetizar

as ideias (Gil, 2020, p. 135).

Na aula seguinte – ou na primeira oportunidade possível –, devemos debater com os alunos acerca das principais inadequações encontradas (RETORNAR ERROS). Ao lhes oferecermos um *feedback* do seu desempenho, os estudantes identificam suas potencialidades e fragilidades. Esse momento deve ser construtivo e, para isso, é importante embasá-lo em aspectos concretos, objetivos e específicos da resposta redigida pelo aluno, evitando críticas difusas e vazias. Outro ponto importante dessa etapa é o fato de que o *feedback* não deve contemplar apenas aspectos negativos. Devemos dosá-los, sempre que possível, com o elogio dos aspectos positivos, ao tempo em que pontuamos as críticas construtivas como aspectos nos quais o estudante deve buscar avançar.

Na última etapa do método, devemos estimular os alunos a refletirem (sozinhos ou em grupo) acerca do *feedback* recebido, a fim de que desenvolvam a habilidade de retificar as inadequações (CORRIGIR). Esta correção da atividade deve ser levada a efeito pelos próprios estudantes, não devendo ser confundida com a avaliação previamente realizada pelo docente – embora nela se pautem. Não é o caso de os alunos apenas conferirem as respostas, comparando a do professor com a sua. Na verdade, devemos atuar como facilitadores para que o estudante possa, de fato, assumir o papel de protagonista de sua aprendizagem, colocando-se como principal interessado em entender os ajustes solicitados, a fim de corrigir fragilidades e maximizar potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“La paciencia todo lo alcanza [...]”
(Teresa D’Ávila)

(i) Confissões metalinguísticas

“O gênio é uma longa paciência [...]”¹⁹
(A. D. Sertillanges)

¹⁹Com esta menção, longe de aludirmos ao protótipo do gênio idealizado pelo romantismo inglês e alemão, buscamos, na verdade, festejar o duro trabalho de macerar cada palavra, deixando que sua massa incorpórea descanse, ora nos manuscritos originais, ora nas sucessivas cópias de revisão, ora na tela do ecrã, quando o cartucho acaba. Escrever em colaboração é um exercício recíproco de compaixão pelas idiossincrasias do outro, assim como de alteridade, para acolher as dádivas, tanto quanto as faltas dos companheiros a quem confiamos a tarefa partilhada. Por isso, esperar contra toda esperança, enquanto não chega o tão sonhado ponto final, também é uma forma de arte e de engenho humano.

“Não é fácil ser simples” (apud Currey, 2013, p. 34). Assim queixava-se Flaubert, em sua obsessão pela *palavra certa*. Ora, as batalhas que enfrentamos aqui foram ainda mais férreas, pois, sem dispormos dos dotes do grande gênio francês, tivemos de compor um texto que estilizasse, numa só fragrância, notas cítricas, florais e amadeiradas, as quais buscamos harmonizar, na medida do possível, tendo em vista que cada um aportou contribuições a partir de sua dicção pessoal. Em razão deste empenho, no entanto, acabamos recaindo no célebre paradoxo do Padre Antônio Vieira, pelo que nos socorremos das mesmas escusas por ele apresentadas: “Perdoem-me por ser prolixo, não tive tempo para ser breve.” (apud Rodríguez, 2003).

Dito isso, passemos, enfim, ao término da jornada.

(ii) *Voilà: sobremesa, café e conta*

“Publicamos para não passar a vida a corrigir rascunhos.”
(Jorge Luis Borges)

A formação de qualidade dos estudantes de Direito é um objetivo alentado por todas as Instituições de Ensino Superior (IES) comprometidas com a busca da excelência. Mas, para a consecução desse propósito, é importante que compreendamos as peculiaridades do processo de aprendizagem dos adultos (jovens ou maduros), já que esse é o público específico ao qual se destinam nossos esforços.

A partir dos aportes oferecidos pela andragogia, constatamos a importância do óbvio: *adultos não são crianças*. Sendo assim, não poderemos incrementar nossa performance em sala de aula, caso, sistematicamente, desconsideremos as necessidades próprias desse público. Ora, a abordagem andragógica vem demonstrando que os estudantes adultos têm maior necessidade de autonomização cognitiva, pautada em posturas mais horizontalizadas, permeáveis à troca de ideias,

ao diálogo e à crítica, por meio de práticas interativas, que ancoram o seu repertório de vivências e saberes pessoais no contexto da realidade circundante.

Ao longo da pesquisa, percebemos que o modelo de ensino e aprendizagem andragógico encontra uma aclimação propícia no ensino participativo, cujas metodologias ativas dão cumprimento prático aos preceitos teóricos daquele, colocando os estudantes no epicentro do processo de aprendizagem em posição de protagonismo.

Observamos, ainda, que, tanto a teoria andragógica fomenta a autoaprendizagem, quanto as práticas metodológicas do ensino participativo maximizam o desenvolvimento de competências e habilidades emancipatórias. O alinhamento entre essas contribuições mostra-se especialmente relevante no contexto pós-ChatGPT, face às novas funcionalidades da Inteligência Artificial generativa. Nesse sentido, precisamos reorientar o ensino-aprendizagem para que fomente potencialidades intrinsecamente humanas, já que o modelo tradicional, focado em armazenar, memorizar e reproduzir informações, não nos assegura diferenciais suficientes sobre a máquina.

Apesar de haver um catálogo variado de ferramentas metodológicas, parte delas já estudadas e testadas com sucesso, o ensino jurídico – foco deste artigo – ainda parece muito aferrado aos velhos esquemas do modelo tradicional expositivo. Entre as possíveis hipóteses capazes de explicar certa resistência à transição para um modelo participativo, destacamos: turmas numerosas, acesso limitado a recursos tecnológicos, grau de complexidade de algumas das ferramentas metodológicas, lacunas em nossa formação didática como docentes do Direito, tendência de reprodução do modelo de ensino expositivo com o qual já estamos familiarizados, e, por fim, dificuldade de rompermos com a inércia, implantando práticas inovadoras com as quais, muitas vezes, tivemos pouco (ou nenhum) contato.

Para minimizarmos esses obstáculos, instaurando uma nova mentalidade entre docentes do Direito, elaboramos e propusemos o método EDAREC (Ensinar/Desafiar/ Avaliar/ Retornar Erros/ Corrigir), como uma resposta aos preceitos andragógicos alinhada ao ensino participativo, cuja acessibilidade permite sua aplicação nos mais diversos cenários institucionais. Esse método pode soar mais intuitivo, mesmo para professores não iniciados em metodologias ativas, pois sua estrutura, centrada na resolução de situações-problema, sob a forma de questões-

desafio, guarda uma afinidade natural com o fenômeno jurídico e com a realidade prática dos profissionais do Direito. Todavia, apesar de sua relativa simplicidade, ressaltamos que a eficácia do método proposto está diretamente associada à qualidade da construção das questões-desafio. Assim, devemos capacitar-nos continuamente, atuando em sinergia junto às nossas instituições, para que estejamos à altura dos desafios que se descortinam.

REFERÊNCIAS

ABELA, J. *Adult learning theories and medical education: a review*. **Malta Medical Journal**, v. 21, n.1, p. 11-18, Mar. 2009.

AGUIAR, R. A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ARRUABARRENA, R.; SÁNCHEZ, A.; BLANCO, J. M.; VADILLO, J. A.; USANDIZAGA, I. Integration of good practices of active methodologies with the reuse of student-generated content. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 16, n. 10, 2019.

ÁVILA, H. **Teoria da segurança jurídica**. 4. ed. São Paulo: Malheiros, 2016.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAPTISTA, Bárbara Gomes Lupetti Baptista. O uso da observação participante em pesquisas realizadas na área do Direito: desafios, limites e possibilidades. In: MACHADO, Maíra Rocha (org.). **Pesquisar empiricamente o direito**. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017. p. 83-118.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

BARRETO, Alana Maria Passos; ÁVILA, Flávia de. **Revista Direitos Culturais**, Santo Ângelo, v. 18, n. 45, p. 91-106, maio/agos. 2023. Disponível em: <https://san.uri.br/revistas/index.php/direitosculturais/article/view/1373>. Acesso em: 12 set. 2023.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BIRZER, M. L. Andragogy: student centered classrooms in criminal justice programs. **Journal of Criminal Justice Education**, v. 15, n. 2, p. 393-411, 2004.

BORGES, Jorge Luis. Epílogo. In: BORGES, Jorge Luis. **O Fazedor**. Tradução de Josely Vianna Baptista. São Paulo: Editora Globo S.A., 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Guia de elaboração e revisão de itens**. Brasília: Inep, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório síntese de área**: formação geral. Brasília, DF: Inep, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Provas e gabaritos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/provas-e-gabaritos> Acesso em: 7 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file> Acesso em: 7 nov. 2023.

CAETANO, João Carlos Relvão; BEDÊ, Fayga Silveira; ALMEIDA, Leinad Rocha de; SANTOS, Mateus Rocha. Ensino jurídico participativo durante a pandemia da covid-19: como transpor metodologias ativas para o ambiente virtual – relato de experiências. **Revista Culturas Jurídicas**, Niterói, v. 8, n. 21, p. 179-218, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/article/view/54345> Acesso em: 30 jul. 2023.

CAMPETTI, P. H. de M.; CAMPOS, D. de. Situação-Problema: um Método para o Ensino de Economia. **Educação por Escrito**, v. 8, n. 1, p. 85-99, jun. 2017.

CAMPOS, M. **Questões no estilo ENADE**: tudo que você precisa saber para incrementar esse estilo em suas avaliações. São Paulo: Labrador, 2019.

CHAN, S. Applications of Andragogy in Multi-Disciplined Teaching and Learning. **Journal of Adult Education**, v. 39, n. 2, p. 25-35, 2010.

CONCEIÇÃO NETO, V. L.; MOURA, G. L. Práticas Andragógicas Criativas no Ensino Superior de Administração: efetividade à aprendizagem ou “mise en scène”? **Revista Gest@o.Org**, v. 17, n. 1, p. 46-57, 2019.

CRISOL-MOYA, E.; ROMERO-LÓPEZ, M. A.; CAURCEL-CARA, M. J. Active Methodologies in Higher Education: Perception and Opinion as Evaluated by Professors and Their Students in the Teaching-Learning Process. **Frontiers in Psychology**, v. 11, p. 1-10, Aug. 2020.

CURREY, Mason. **Os segredos dos grandes artistas**: conheça os rituais diários de Van Gogh, Benjamin Franklin, Freud, Woody Allen, Goethe, entre outros. Trad. Sabine

Alexandra Holler. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

DEHAENE, S. **É Assim que Aprendemos**: por que o cérebro funciona melhor que qualquer máquina. São Paulo: Contexto, 2022.

DIAS, Daniel. **Metodologia de resolução de casos jurídicos**. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2023.

EKOTO, C. E.; GAIKWAD, P. The Impact of Andragogy on Learning Satisfaction of Graduate Students. **American Journal of Educational Research**, v. 3, n. 11, p. 1178-1186, 2015.

EL-AMIN, A. Andragogy: A Theory in Practice in Higher Education. **Journal of Research in Higher Education**, v. 4, n. 2, p. 54–69, 2020.

ESCRIVÁ, Josemaria. Amar o mundo apaixonadamente. *In*: Escrivá, Josemaria. **Questões atuais do cristianismo**. 3. ed. São Paulo: Quadrante, 1986.

FEFERBAUM, M.; LIMA, S. H. B. Formação jurídica e novas tecnologias: relato de uma aprendizagem experiencial em direito. **Revista Opinião Jurídica**, Fortaleza, v. 18, n. 28, p. 145-162, maio/ago. 2020.

FERREIRA, T. F.; MAGALHÃES, A. G. J.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M. Andragogia no Ensino Superior: A Percepção de Professores de Licenciaturas. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 8, p. 1-16, 2022.

FIDALGO-BLANCO, Á.; SEIN-ECHALUCE, M. L.; GARCÍA-PEÑALVO, F. J. Enhancing the main characteristics of active methodologies: a case with Micro Flip Teaching and Teamwork. **International Journal of Engineering Education**, v. 35, n. 1B, p. 397-408, 2019.

GIL, A. G. **Metodologia do ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

GHIRARDI, José Garcez; VANZELLA, Rafael Domingos Faiardo (org.). **Ensino jurídico participativo**: construção de programas, experiências didáticas. São Paulo: Saraiva, 2009. (Série Metodologia e ensino. Direito, Desenvolvimento, Justiça).

GUEDES, K. L.; ANDRADE, R. O. B.; NICOLINI, A. M. A avaliação de estudantes e professores de administração sobre a experiência com a aprendizagem baseada em problemas. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 16 n. 1 p. 71-100, jan./mar. 2015.

HERINGER, M. R.; GUIMARAES, E. H. R.; PEREIRA, F. C. M.; NEVES, J. T. R.; FAGUNDES, A. I. J. Innovation in brazilian private higher education: a proposal for the application of active methodologies based on the flipped classroom. **International Journal of Innovation**, v. 7, n. 2, p. 221-245, 2019.

HUGO, Victor. **Les Misérables**. [s. l.]: Ebookarama Editions, [s. d.]. (E-kindle).

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IASECHKO, Svitlana. Transforming society: the role and future of artificial intelligence. **Review of Artificial Intelligence in Education**, São Paulo, v. 2, p. 1-9, 2021. DOI: <https://doi.org/10.37497/rev.artif.intell.educ.v2i00.27>. Disponível em: <https://educationai-review.org/revista/article/view/27/27>. Acesso em: 30 ago. 2023.

KLAFKE, G. F.; FEFERBAUM, M. **Metodologias ativas em direito: guia prático para o ensino jurídico e inovador**. São Paulo: Atlas, 2020.

KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. **The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development**. 6th ed. Burlington: Elsevier, 2005.

LAMPOU, Rania. The integration of artificial intelligence in education: opportunities and challenges. *Review of Artificial Intelligence in Education*, São Paulo (SP), v. 4, e015, p. 1-12, Jan./Dec. 2023. DOI: <https://doi.org/10.37497/rev.artif.intell.educ.v4i00.15>. Disponível em: <https://educationai-review.org/revista/article/view/15>. Acesso em: 30 ago. 2023.

LEWIS, N.; BRYAN, V. Andragogy and teaching techniques to enhance adult learners' experience. **Journal of Nursing Education and Practice**, v. 11, n. 11, July 2021.

MACEDO, L. A situação-problema como avaliação e como aprendizagem. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação Teórica-Metodológica**. Brasília: O Instituto, 2005. p. 29-36.

MACHYNSKA, N.; BOIKO, H. Andragogy – the science of adult education: theoretical aspects. **Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics**, v. 24, n. 1, p. 25-34, 2020.

MAIA FILHO, M. S.; Junquilha, T. A. **Projeto Victor: perspectivas de aplicação da inteligência artificial ao direito**. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, v. 19, n. 3, 218-237, 2018. DOI 10.18759/rdgf.v19i3.1587

MARITAIN, Jacques. **A pessoa e o bem comum**. Tradução Vasco Miranda. Lisboa: Livraria Moraes Editora, 1962.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como**. Tradução Vanise Dresch. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MINEIRO, A. A. C.; RODRIGUES, L. G.; VIEIRA, J.; ANDRADE, D. M. Como o Aprendizado Pode Ser Efetivo com o Uso da Técnica Multidimensional de Ensino em Administração? **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 19, n. 3, 2018.

MINTER, R. L. The Learning Theory Jungle. **Journal of College Teaching & Learning**, v. 8, n. 6, p. 7-16, June 2011.

MONEBHURRUN, Nitish (org.). **A reinvenção do ensino jurídico: métodos para a**

Revista Jurídica Unicuritiba.

qualidade das aulas remotas. Rio de Janeiro: Processo, 2021.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prático. Porto Alegre: Penso, 2018.

OZUAH, P. O. First, There Was Pedagogy And Then Came Andragogy. *Einstein Journal of Biology and Medicine*, v. 21, p. 83-87, 2005.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PELEMBI, A. A. U. Andragogia no Ensino Superior: Pressupostos metodológicos. *Revista Sol Nascente*, v. 10, n. 1 p. 131-149, jan./jun. 2021.

POPPER, Karl Raimund. **A lógica da pesquisa científica**. Tradução Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira Mota. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

QUIROZ, J. S.; CASTILLO, D. M. Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, v. 17, n. 73, enero/abr. 2017.

ROBERTS, D. Higher education lectures: From passive to active learning via imagery? *Active Learning in Higher Education*, v. 20, n.1, p. 63-77, 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GOLINHAKI, Jeciane. **Educação jurídica ativa**: caminhos para a docência na era digital. Florianópolis: Habitus, 2020.

RODRÍGUEZ, Américo Plá. **Como se escreve um livro jurídico**: conselhos a um jovem que vai escrever um livro. Campinas, SP: Edicamp, 2003.

SCHELER, Max. **Esencia y formas de la simpatía**. Traducción directa de José Gaos. 3. ed. Buenos Aires: Editorial Losada, S. A., 1957.

SILVA, Virgílio Afonso da; WANG, Daniel Wei Liang. Quem sou eu para discordar de um Ministro do STF? O ensino do Direito entre argumento de autoridade e livre debate de ideias. *Revista Direito GV*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 95-118, jan. 2010. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revdireitogv/article/view/24210/22983> . Acesso em: 15 abr. 2023.

STARY, Christian; WEICHHART, Georg. An e-learning approach to informed problem solving. *Knowledge Management & E-Learning An International Journal*, v. 4, n. 2, June 2012.

TEIXEIRA, A. N.; GOMES FILHO, A. S.; BRITO, T. M.; QUEIROZ, Z. F. Reflexões sobre as Práticas Docentes e o Sujeito Discente no Ensino Superior: Contribuições da

Andragogia. *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, v. 13, n. 43, p. 340-352, 2019.

TRAGÉDIA de Brumadinho: 4 anos de impunidade e sonhos soterrados. **Conectas**, 24 jan. 2022. Disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/tragedia-de-brumadinho-3-anos-de-impunidade-e-sonhos-soterrados> Acesso em: 25 jun. 2022.

WALKER, Matthew. **Por que nós dormimos?** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

WALTON, Douglas N. **Lógica informal**. São Paulo: MF/Martins Fontes, 2012.

WOJTYLA, Karol. **Persona e acción**. 2. ed. Madrid: Ediciones Palabra, 2011.

WRIGHT, M. C.; BERGOM, I.; BARTHOLOMEW, T. Decreased class size, increased active learning? Intended and enacted teaching strategies in smaller classes. **Active Learning in Higher Education**, v. 20, n.1, p. 51-62, 2019.

ZITSCHER, Harriet Christiane. **Metodologia do ensino jurídico com casos**: teoria e prática. Belo Horizonte: Del Rey, 1999.