

O ensino jurídico e o paradoxo dos seus paradigmas: entre o positivismo, a reflexividade e a criatividade

Legal teaching and the paradox of its paradigms: between positivism, reflexivity and creativity

La educación jurídica y la paradoja de sus paradigmas: entre el positivismo, la reflexividad y la creatividad

Recebido: 03/01/2022 | Revisado: 08/01/2022 | Aceito: 12/01/2022 | Publicado: 14/01/2022

Flávia Aguiar Cabral Furtado Pinto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5514-6945>

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

E-mail: flavia.aguiar.cabral@gmail.com

Ana Paula Martins Albuquerque

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9655-4547>

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

E-mail: paulamartinsalbuquerque@gmail.com

Camila Maria Rodrigues

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4012-7121>

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

E-mail: camilamaria.rodrigues@gmail.com

Jacques Therrien

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5458-365X>

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

E-mail: jacques@ufc.br

Resumo

Em meio as transformações sociais, políticas e econômicas de um mundo globalizado, a concepção do ensino superior está em constante questionamento. Nos últimos anos a partir das novas demandas do mercado, novos cursos de graduação surgiram e outros adaptaram-se. Os cursos tradicionais, enfrentam o desafio de acompanhar essas mudanças. Entre eles, destacam-se os cursos de bacharelado em Direito. Considerando a necessidade de superação do paradigma tradicional do positivismo. A pesquisa objetiva analisar o comprometimento dos docentes de Direito com a mudança paradigmática no ensino jurídico, através do estímulo à reflexividade e criatividade dos discentes. De cunho empírico, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo descritivo-analítico e é desenvolvida, segundo a utilização dos resultados, de forma pura com abordagem descritiva e análise de dados qualitativa. Foi realizada uma investigação junto ao corpo docente (n=10) de um Curso de Bacharelado em Direito de uma Instituição de Ensino Superior particular de Fortaleza/CE. Para a coleta de dados, foi formulado um questionário tomando como base um instrumento construído por Eunice Maria Lima Soriano de Alencar, em 1995, para avaliar o grau de incentivo a diferentes aspectos da criatividade por parte dos professores universitários. Entre os principais resultados encontrados, destaca-se que os docentes, ainda que acreditem estimular a reflexividade e criatividade dos discentes, adotam metodologias tradicionais, centradas na absorção dos conteúdos, com métodos de ensino pouco diversificados e avaliação da aprendizagem reduzida a aferição da absorção do conteúdo ministrado em sala de aula ou de livros-texto.

Palavras-chave: Ensino jurídico; Positivismo; Reflexividade; Criatividade.

Abstract

Amidst the social, political and economic transformations of a globalized world, the conception of higher education is in constant questioning. In recent years, as a result of new market demands, new undergraduate courses have emerged and others have been adapted. Traditional courses face challenge of keeping up with these changes. Among them, the Bachelor of Law courses stand out. Considering the need overcome of the traditional paradigm of positivism, the research aims to analyze the commitment of Law professors to the paradigm shift in legal education, through the encouragement of students to reflexivity and creativity. Of an empirical nature, this research is characterized as a descriptive-analytical study and developed, according to the use of the results, in a pure way with a descriptive approach and qualitative data analysis. An investigation was carried out with the faculty (n=10) of a Bachelor's Degree in Law at a private Higher Education Institution in Fortaleza/CE. For data collection, a questionnaire was formulated based on an instrument constructed by Eunice Maria Lima Soriano de Alencar, in 1995, to assess the degree of encouragement to different aspects of creativity by university professors. Among the main results found, it is highlighted that the teachers, even though they believe to encourage the students' reflexivity and creativity, adopt

traditional methodologies, centered on the absorption of contents, with little diversified teaching methods and learning assessment reduced to measuring the absorption of the content taught in the classroom or from textbooks.

Keywords: Legal education; Positivism; Reflexivity; Creativity.

Resumen

En médio a las transformaciones sociales, políticas y económicas de um mundo globalizado, la Concepción de la educación superior se cuestiona constantemente. Em los últimos años, como resultado de las nuevas demandas del mercado, han surgido nuevos cursos de pregrado y otros se han adaptado. Los cursos tradicionales enfrentan el desafío de mantenerse al día com estos câmbios. Entre ellos, destacan los cursos de Licenciatura em Derecho. Considerando la necesidad de superar al paradigma tradicional del positivismo, la investigación tiene como objetivo analizar el compromiso de los profesores de Derecho com el cambio de paradigma em la educación jurídica, a través del fomento de la reflexividad y la creatividad de los estudiantes. De carácter empírico, esta investigación se caracteriza por ser um estúdio descriptivo-analítico y desarrollado, según el uso de los resultados, em forma pura com um enfoque descriptivo y análisis de datos cualitativos. Se realizo uma investigación com la facultade (n=10) de uma Licenciatura em Derecho em uma Institución de Educación Superior provada em Fortaleza/CE. Para la recolección de datos se formulo um cuestionario a partir de um instrumento construído por Eunice Maria Lima Sociano de Alencar, em 1995, para evaluar el grado de estímulo a diferentes aspectos de la creatividad por parte de los profesores universitários. Entre los principales resultados encontrados, se destaca que los docentes, aunque creen estimular la reflexividad y creatividad de los estudiantes, adoptan metodologias tradicionales, centradas em la absorción de contenidos, com métodos de enseñanza poco diversificados y evaluación del aprendizaje reducida a medir la absorción del contenido enseñado em el aula o de los libros de texto.

Palabras clave: Educación jurídica; Positivismo; Reflexividad; Creatividad.

1. Introdução

A concepção de Ensino Superior, suas funções e relações com a sociedade, com o conhecimento e com a construção de identidades pessoais, sociais e culturais estão atualmente em constante questionamento, em virtude do contexto de transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, aceleradas pelo processo de globalização. Nas últimas décadas, houve significativas modificações no campo educacional, pressionado pelas mudanças no mundo contemporâneo, de modo que se exige, cada vez mais, do docente, a necessidade de preparar o aluno de graduação para esse cenário, onde a capacidade de pensar e de resolver problemas, de forma eficiente, célere e econômica ocupa um lugar central nas universidades, sejam elas públicas ou privadas.

Além dessas capacidades, tão valorizadas pelo mercado atualmente, compete aos professores despertar nos discentes saberes interpessoais que os habilitem a desenvolver a autonomia, a disponibilidade para o diálogo e para a busca de consensos, por meio de uma intersubjetividade dialógica capaz de construir sujeitos emancipados e aptos a transformar a realidade. Muitos novos cursos de graduação surgiram nos últimos anos já atendendo às exigências desse novo mundo do trabalho. Outros cursos, por sua vez, adaptaram-se com muito esforço. Os cursos mais tradicionais, no entanto, enfrentam o desafio (e a resistência) de acompanhar essas mudanças. Entre eles estão os cursos de bacharelado em Direito, cuja matriz epistemológica positivista ainda está arraigada em suas salas de aula.

Ora, não é para menos. A questão central das discussões sobre o ensino jurídico sempre foi a sua finalidade social e institucional: formar bacharéis e, principalmente, preparar a elite administrativa brasileira. Durante todo o Império, este foi o papel preponderante do ensino jurídico. Assim, a grande preocupação da Academia na época era “formar uma elite coesa e voltada para preencher os quadros da burocracia do que para a formação de juristas” (Krüger, 2015). O currículo dos cursos era baseado em doutrinas dogmáticas o que, na prática, intensificava as diferenças sociais e fortalecia as elites dominantes. Não tinha como ser diferente: foi utilizado para os cursos de Direito no Brasil, a mesma estrutura que estes tinham em Portugal (Salgado, 2015). E assim, em certa medida, permanecem, já que as matrizes curriculares, de base positivista, bem como os objetivos dos cursos de Direito ainda não foram, mesmo em pleno século XXI, substancialmente reestruturados para atender necessidades, desejos e olhares completamente diferentes dos alunos da graduação em Direito quando comparados aos do Brasil Império. Vê-se, então, que essa postura ideológica/política não observa as vivências práticas, nem abarca a

complexidade do fenômeno da educação.

As Instituições de Ensino Superior, no momento de contratar docentes, costumam focar na titulação e nos conhecimentos técnicos dos candidatos, em detrimento da formação pedagógica e dos conhecimentos didático-pedagógicos. Essa não exigência de formação pedagógica para atuação na docência nos cursos de graduação em Direito pode ser explicada pelo paradigma bastante difundido de que apenas o conhecimento dos conteúdos específicos é suficiente para o exercício da docência (Anastasiou & Pimenta, 2011).

Nesse sentido, há uma importante reflexão crítica a ser feita com relação a carência de formação do docente da educação superior em Direito. Da mesma forma, há uma inquietante preocupação em saber como esse docente se prepara para atuar em sala de aula e desenvolver, em seus alunos, as competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho contemporâneo e, principalmente, pela sociedade. Faz-se necessário, portanto, um novo olhar, e, primordialmente, um novo olhar no ensino jurídico, razões que justificam o desenvolvimento dessa pesquisa.

2. Metodologia

No que se refere à metodologia, foi adotada a abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa empírica, caracterizada como um estudo descritivo-analítico e desenvolvida, segundo a utilização dos resultados, de forma pura com abordagem descritiva e análise de dados qualitativa. Para tanto, foi realizada uma investigação junto ao corpo docente de um curso de bacharelado em Direito de uma Instituição de Ensino Superior particular situada na cidade de Fortaleza/CE.

O questionário aplicado foi inspirado no instrumento já elaborado por Alencar e Fleith (2004, p. 105-110). Entretanto, diferente do propósito inicial das autoras em suas pesquisas, o objetivo específico da formulação do referido instrumento foi apresentar a percepção dos docentes que lecionam disciplinas práticas (Estágio Supervisionado) sobre suas próprias práticas em sala de aula no curso de Direito.

Assim, o questionário foi dividido em três setores : I) Perfil dos docentes, composto por quatro (4) perguntas tratando do gênero, faixa etária, escolaridade e tempo de docência no ensino superior; II) Avaliação e metodologia de ensino, discutindo cinco (5) questões que acerca do conteúdo, avaliação, metodologia e trabalhos desenvolvidos em sala e III) Estímulo à reflexividade e criatividade dos discentes, contendo sete (7) itens a respeito da presença nas aulas dos docentes pesquisados: de situações-problema a serem solucionadas pelos alunos; de perguntas desafiadoras, buscando conexões com assuntos abordados e que motivem os alunos a pensar e raciocinar, de estímulo à análise de diferentes aspectos de um problema pelos alunos; de estímulo à percepção, pelos alunos, de pontos de vistas divergentes sobre o mesmo problema ou tema de estudo; de estímulo e valorização do raciocínio crítico e as ideias originais dos alunos; de um ambiente de respeito e aceitação pelas ideias dos alunos e de chances aos alunos para discordarem de seus pontos de vista.

O questionário foi aplicado, em meados de 2019, ao final de uma reunião do colegiado do curso de bacharelado em Direito de uma Instituição de Ensino Superior privada da cidade de Fortaleza/CE e foram consultados os treze (13) docentes que ministravam disciplinas prático-jurídicas, dos quais dez (10) responderam. Dois professores saíram antes do término da reunião e o outro docente não se sentiu “confortável” para responder ao questionário, já que havia ingressado na instituição recentemente.

3. Referencial Teórico

Atualmente, exige-se, cada vez mais, do docente do ensino superior, que seja alguém que conhece sua matéria, sua disciplina e seu programa, possui certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e seja capaz de desenvolver um saber prático, baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (Tardif, 2014). No mesmo sentido, Therrien (2010) destaca que o docente precisa dominar saberes múltiplos e heterogêneos que lhe permitam lidar com a

complexidade do processo de ensino e aprendizagem. Para isso, além do domínio desses saberes, o educador precisa usar sua reflexividade crítica, de forma ética e comprometida, para conduzir mediações intersubjetivas capazes de transformar pedagogicamente a matéria e torná-la acessível, criando sentidos e significados para o aprendente. A intersubjetividade entre docentes e discentes, portanto, traz uma perspectiva de desenvolvimento individual (sujeito único e diferente de qualquer outro) e coletivo (sujeito pertencente a um grupo).

Esses saberes múltiplos dos professores, aliados à análise cuidadosa das necessidades de aprendizagem dos alunos, são a base para a elaboração de projetos amplos de intervenção voltados à elaboração de estratégias de aprendizagem mais eficientes, capazes de contribuir para o desenvolvimento dos discentes, sua melhor adaptação no ambiente universitário e uma maior perspectiva de sucesso profissional (Dasson & Vieira Santos, 2021).

Eis aí, a importância do papel do docente da área jurídica nas transformações educacionais e sociais, devendo atuar como mediador entre o discente e objeto de aprendizagem, estimulando seu raciocínio crítico e a autonomia para construção dos próprios conhecimentos, por meio de uma perspectiva humanista e transformadora da realidade, uma vez que o principal objetivo do futuro profissional do Direito deve ser a efetivação da justiça e não a mera propagação e perpetuação de leis direcionadas à manutenção do *status quo*.

A reflexividade é base sólida para a construção da identidade do docente universitário, uma vez que pensar sobre seus saberes profissionais é de grande importância para a construção da trajetória formativa docente (Monteiro et al., 2020)

Em um primeiro nível de reflexividade, o docente constrói teorias de ação a partir de suas práticas em sala de aula, embora nem sempre tenha plena consciência disso. Esse “fazer docente” tem potencial para gerar novos conhecimentos a serem compartilhados, gerando importantes reflexões capazes de construir consensos para a possível implantação de reformas educacionais (Sacristán, 1999). A primeira dimensão da reflexividade, portanto, exige do professor um distanciamento de sua prática com o intuito de pensar sobre ela. Trata-se, pois, de uma reflexão intimamente ligada à experiência docente.

Em seguida, essas primeiras impressões devem ser socializadas com os alunos e com outros professores com o intuito de superar o senso comum e produzir um saber que esteja além das evidências aparentes (Therrien, 2013). Esse tipo de reflexão sobre a prática, no entanto, nem sempre é valorizada pelos professores universitários, os quais, muitas vezes, agem de forma mecânica em relação ao seu fazer docente e apenas repetem padrões sem raciocinar sobre os meios utilizados e as finalidades pretendidas. Some-se a isso, como já dito, a ilusão de autossuficiência didático-pedagógica que frequentemente domina o ambiente universitário, principalmente nos cursos de Direito. Esses docentes, dificilmente, buscam compartilhar esse tipo de conhecimento com os seus pares, justamente porque não o consideram importante quando comparado ao conhecimento referente às disciplinas que ensinam.

O segundo nível de reflexividade docente, de acordo com Sacristán (1999), ultrapassa os limites do conhecimento pessoal ou compartilhado e do senso comum para conjugar os saberes advindos da prática docente aos conhecimentos disciplinares ou científicos. A relação entre o conhecimento prático e o conhecimento científico deve ocorrer sem que haja a prevalência de um saber sobre o outro, uma vez que o conhecimento científico é produzido a partir das necessidades constatadas por meio da análise da prática ao mesmo tempo em que influencia e, muitas vezes, determina as ações humanas.

Estabelecer essa relação não é tarefa fácil, pois o docente deve cuidar para que o conhecimento científico não desnature a sabedoria do senso comum, essencial para a construção de esquemas úteis às ações educativas. Ademais, é preciso reconhecer que a partir da evolução do conhecimento científico não há mais certezas absolutas, já que as verdades podem sempre ser questionadas e modificadas, dando origem a novas realidades (Sacristán, 1999).

Um nível ainda mais profundo de reflexividade docente é atingido quando o professor não apenas raciocina sobre suas práticas em sala de aula e sobre as interações entre o seu fazer e a ciência da Educação, assim como pensa sobre os destinatários dessas reflexões e os meios necessários a atingir as teleologias pretendidas (Cavalcante et al., 2016). Trata-se do

que Sacristán (1999) convencionou chamar de terceiro nível de reflexividade, de modo que é preciso pensar em “como e sobre quem pensamos em educação”. Atingir esse patamar de reflexividade, entretanto, exige que o docente universitário ultrapasse uma série de desafios. O esforço deve ser no sentido de criar pontes de interlocução entre esses dois saberes.

Esse nível, ao que parece, está longe de ser atingido pelos professores que lecionam nos cursos de graduação em Direito, uma vez que ainda predominam as aulas expositivas, não dialogadas e que têm o professor como o detentor do conhecimento.

Importante destacar, contudo, que os cursos de Direito no Brasil têm vivido, atualmente, momentos de quebras de paradigmas. Muito embora a epistemologia de matriz positivista esteja presente nas salas de aula diariamente, as Novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Bacharelado em Direito, que foram alteradas no final do ano de 2018, trazem, em seu bojo, novos paradigmas. Regidas pela Resolução nº 5 do CNE/CSE, de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2019), em seu art. 3º, por exemplo, indica expressamente que:

O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, a prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

As Novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Bacharelado em Direito, portanto, preconizam a formação ampla dos discentes de Direito, uma vez que a formação técnica não é suficiente para o enfrentamento dos diversos e complexos problemas com os quais precisarão se deparar os profissionais da área jurídica. Nesse sentido, a Resolução nº 5 do CNE/CSE de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2019) reconheceu a importância de uma formação humanística, crítica e reflexiva, que estimule a autonomia e a capacidade de resolver problemas sociais complexos, em busca do pleno exercício do Direito e do desenvolvimento para o exercício da cidadania.

Para que seja possível desenvolver essas habilidades nos discentes de Direito, no entanto, é indispensável uma formação docente igualmente reflexiva e crítica, capaz de fornecer aos docentes o aporte necessário para o desenvolvimento original e criativo de práticas pedagógicas voltadas ao atendimento das finalidades de aprendizagem pretendidas. Nesse sentido, Morais et al. (2021) destacam a importância da formação continuada docente.

No entanto, a situação atual do ensino superior jurídico no Brasil revela a existência de uma crise no que se refere à formação do seu professor. Na verdade, trata-se, segundo Maurice Tardif (2000, p. 6) de um contexto social bastante paradoxal, “considerando que se pede aos professores para se tornarem profissionais no momento em que o profissionalismo, a formação profissional e as profissões mais bem assentadas atravessam um período de crise profunda”. E em que pese o ensino jurídico ter que formular as ações originais e criativas capazes de transformar a realidade social; e ser, principalmente, capaz de buscar desenvolver, de modo coletivo a capacidade de reflexão e resolução sobre problemas reais; contraditoriamente, não se preocupa com a formação do seu docente.

A LDB, embora tenha colocado o professor como o eixo central da qualidade da educação (Demo, 1997), na verdade, não regulamentou a sua formação na educação superior, estabelecendo, tão somente, que o exercício do magistério fosse executado por docentes pós-graduados. O fato é que o amparo legal dado pela LDB para o processo de formação de docentes universitários é bastante tímido, na medida em que apenas estabelece, em seu art. 66, *caput*, que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 2019).

Além dessa exigência, a LDB, no art. 67, §1º, estabelece que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções do magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”. A exigência de

experiência docente para o exercício profissional das diferentes funções no universo do magistério é, nesse sentido, de extrema importância, já que sem ela não há como aferir níveis de satisfação no campo da profissão docente. “Não se trata, portanto, de uma exigência burocrática, mas de uma condição gnosiológica sob o ponto de vista do desenvolvimento profissional” (Carneiro, 2015, p.704).

Dessa maneira, da leitura dos dispositivos acima mencionados, depreende-se que, para que o docente consiga cumprir, com a qualidade constitucional assegurada, as finalidades da educação superior contidas no art. 43 da própria LDB¹, é preciso possuir, concomitantemente, qualificação e experiência, uma vez que na educação superior, lida-se diretamente com ciência e consciência social. A educação superior, desse modo, é o lugar que se constitui como um “processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, ao seu papel de construção da sociedade” (Anastasiou & Pimenta, 2011, p. 164). Então, pode-se dizer que o legislador infraconstitucional atribuiu à pós-graduação *stricto sensu*, preferencialmente, a formação docente universitária, como também ressaltou a importância da experiência do magistério para o exercício da docência nesse nível de educação.

Importante salientar, no entanto, que a pós-graduação *stricto sensu*, preconizada como *locus* privilegiado da formação do docente do ensino superior pela LDB, tende a privilegiar a formação para a pesquisa em detrimento da formação para a docência. Isso ocorreu a partir da Segunda Guerra Mundial, principalmente por intermédio da CAPES, do CNPq, das Resoluções do CNE/CSE e dos Planos Nacionais de Pós-graduação – PNPGS, que buscaram valorizar a pesquisa científica como propulsora do desenvolvimento científico do país e transformaram, paulatinamente, a pós-graduação em polo de formação científica, em detrimento da função de formar docentes para o ensino superior (Sucupira, 1980).

Diante desse quadro, fica claro que apenas a previsão de uma mudança paradigmática para o ensino jurídico, pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito, apesar de um importante passo, não é suficiente para realizar as transformações necessárias à formação discente humanista, reflexiva, crítica e criativa. Para isso, é indispensável pensar em políticas públicas específicas para a formação dos docentes do ensino superior e na maior valorização da formação para a docência na pós-graduação *stricto sensu*, sem descuidar da importante função de formar para a pesquisa.

Enquanto essa realidade não se concretiza, os professores do ensino superior tendem a se formar por meio de suas experiências profissionais e interações intersubjetivas com os discentes, embora não tenham, em regra, uma formação didático-pedagógica adequada. Levando essa premissa em consideração, analisa-se os docentes dos cursos de Direito, no contexto de suas práticas pedagógicas e de suas percepções em relação ao estímulo à reflexividade e criticidade discentes, conforme observado a seguir.

3.1 As práticas pedagógicas docentes no estágio supervisionado como possibilidade de mudança paradigmática no ensino jurídico

Os cursos de Direito, por força da Resolução n° 5 do CNE/CSE, de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2019), que

¹Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; n
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei n° 13.174, de 2015).

estabelece as suas Diretrizes Curriculares, prevê, em seu art. 6º, a obrigatoriedade dos Núcleos de Prática Jurídica para as disciplinas práticas, chamadas de Estágios Supervisionados.

É por meio da Prática Jurídica, eixo de formação obrigatória, que os estudantes, com a devida orientação e supervisão do docente, ao prestarem atendimento ao público, têm um contato direto com os problemas reais da sociedade na qual estão inseridos, de maneira que, antes de uma questão eminentemente jurídica, há a (s) história (s) de vida (s) de ser (es) humano(s). Nesse sentido, é indispensável que o docente do ensino jurídico seja sensível, prático e, primordialmente, criativo na resolução dos problemas que lhe são (e serão) apresentados. Eis, então, a imprescindível união entre a teoria e a prática.

Nas disciplinas práticas, o Direito está, literalmente, em movimento. A vida como ela é. E, ao mesmo tempo, em que se experimenta, como docente de estágios supervisionados, a emoção de aplicar a teoria na prática, também se vivenciam as dores de todas as pessoas cujas histórias são reveladas para o aprendizado dos acadêmicos de Direito. E, diante dessas histórias de vida tão tristes e trágicas, é que os alunos percebem que antes do Direito, há uma vida. O estágio supervisionado é a mola propulsora do Cursos de Direito, justamente porque ali, além de estar a formação prática dos alunos, e, por conseguinte, a consolidação da teoria aprendida em sala de aula; está o contato com pessoas cujos problemas, muitas vezes, a ciência jurídica não consegue responder.

Eis o motivo pelo qual é fundamental que o professor e os alunos, principalmente nas disciplinas de prática, tenham uma relação dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada. O que realmente importa é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. A educação, pois, é um ato de intervenção no mundo. É política. E, por essa razão, o educador crítico pode (e deve) demonstrar que é possível mudar o mundo. O professor e o aluno do Direito possuem a missão de lutar em prol dessa a mudança, em busca da concretização da justiça.

É a prática, pois, que realiza o aprendizado teórico e o fixa como experiência de vida (Fincato, 2010, p. 31). Nesse sentido, se tem o primeiro fio condutor entre o saber do professor: sua íntima relação com a prática profissional e a sala de aula. Isso significa que os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, que brotam da experiência e são por ela validados. Afinal, no exercício cotidiano de sua profissão, aparecem condicionantes relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.

Esses saberes docentes, adquiridos por meio da relação entre teoria e prática e aperfeiçoados por meio da relação dialógica entre professores e alunos, contribuem para a ruptura do paradigma positivista e dogmático que têm prevalecido no ensino jurídico e abrem caminho para a construção de novos paradigmas, baseados na reflexividade e na criatividade que emerge das práticas pedagógicas emancipadoras, contextualizadas e transformadoras dos docentes em suas interações intersubjetivas com os discentes.

Nessa perspectiva, com o objetivo de analisar se os docentes de Direito, por meio de suas práticas pedagógicas, estão comprometidos com a uma mudança paradigmática no ensino jurídico, através do estímulo à reflexividade e criatividade dos discentes, foi realizada uma pesquisa empírica, tendo como sujeitos dez (10) docentes do núcleo de prática jurídica de uma Instituição provada da cidade de Fortaleza/CE, cujos resultados são apresentados a seguir.

4. Resultados e Discussão

Os professores que responderam ao questionário, com o intuito de colaborar com a presente pesquisa, estavam diretamente relacionados às disciplinas práticas (estágios supervisionados) de um curso de Direito de uma Instituição Particular na cidade de Fortaleza/CE. Isso quer dizer que esses docentes eram responsáveis por alinhar o conhecimento teórico adquirido

nos primeiros anos do Curso, a prática forense e os problemas vivenciados no cotidiano. A prática jurídica, nesse sentido, possui uma particularidade muito especial, na medida em que não envolve apenas o professor e o aluno, mas também pessoas da comunidade.

Conforme salientado anteriormente, o questionário aplicado foi inspirado no instrumento já elaborado por Alencar e Fleith, (2004, p.p. 105-110), cujo propósito, para essas pesquisadoras, era o de avaliar a percepção dos universitários em relação aos comportamentos e práticas docentes que favoreciam o desenvolvimento e expressão da criatividade do aluno. Diferentemente, nessa pesquisa, o objetivo é de apresentar a percepção dos docentes sobre suas próprias práticas em sala de aula.

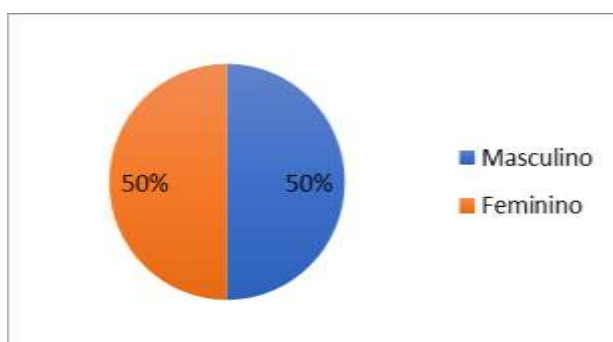
O questionário, aplicado em meados de 2019, ao final de uma reunião do Colegiado do curso de bacharelado em Direito de uma Instituição de Ensino Superior da cidade de Fortaleza/CE, foi dividido em três setores : I) perfil dos docentes, composto por quatro (4) perguntas tratando do gênero, faixa etária, escolaridade e tempo de docência no ensino superior; II) avaliação e metodologia de ensino, discutindo cinco (5) questões acerca do conteúdo, avaliação, metodologia e trabalhos desenvolvidos em sala e III) Estímulo à reflexividade e criatividade dos discentes, contendo sete (7) itens a respeito da presença nas aulas dos docentes pesquisados: de situações-problema a serem solucionadas pelos alunos; de perguntas desafiadoras, buscando conexões com assuntos abordados e que motivem os alunos a pensar e raciocinar, de estímulo à análise de diferentes aspectos de um problema pelos alunos; de estímulo à percepção, pelos alunos, de pontos de vistas divergentes sobre o mesmo problema ou tema de estudo; de estímulo e valorização do raciocínio crítico e as ideias originais dos alunos; de um ambiente de respeito e aceitação pelas ideias dos alunos e de chances aos alunos para discordarem de seus pontos de vista.

Ao todo, foram consultados os treze (13) docentes, dos quais dez (10) responderam. Dois professores saíram antes do término da reunião e o outro docente não se sentiu “confortável” para responder ao questionário, já que havia ingressado na instituição recentemente. Os resultados são apresentados a seguir.

4.1 Perfil docente

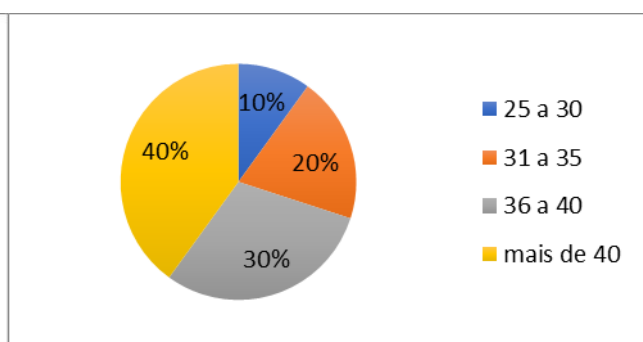
Para traçar o perfil dos docentes pesquisados (setor I) foram analisados quatro (4) aspectos: gênero, faixa etária, escolaridade e tempo de docência no ensino superior, conforme demonstrado nas figuras abaixo:

Figura 1: Gênero.



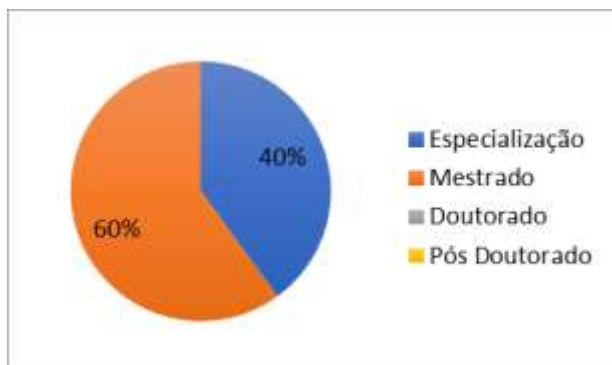
Fonte: Autores (2019).

Figura 2: Faixa etária.



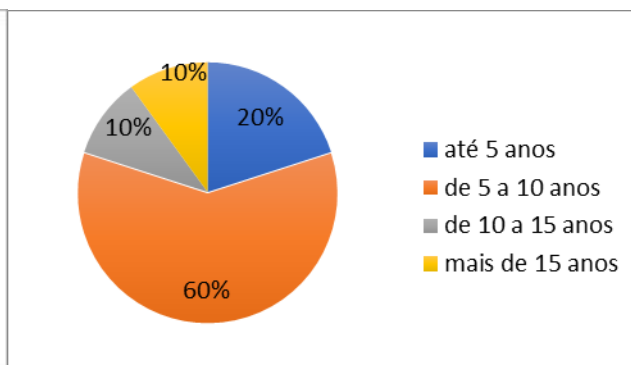
Fonte: Autores (2019).

Figura 3: Escolaridade.



Fonte: Autores (2019).

Figura 4: Tempo de docência em IES.



Fonte: Autores (2019).

No que se refere ao perfil dos professores pesquisados constatou-se que: 50% (n=5) dos professores pesquisados eram do gênero feminino e 50% (n=5) do gênero masculino. No que se refere à faixa etária, 40% (n=4) dos professores possuíam mais de 40 anos, 30% (n=3) possuíam entre 36 e 40 anos, 20% (n=2) possuíam entre 31 e 35 anos e 10% (n=1) possuía entre 25 e 30 anos. Com relação à escolaridade, 60% (n=6) dos professores possuíam mestrado e 40% (n=4) possuíam especialização. No que tange ao tempo de docência na Instituição de Ensino Superior pesquisada, 60% (n=6) dos professores possuíam mais de 15 anos de magistério, 20% (n=2) possuíam entre 10 e 15 anos, 10% (n=1) possuía entre 10 e 15 anos de magistério e 10% (n=1) possuía até 5 anos de magistério.

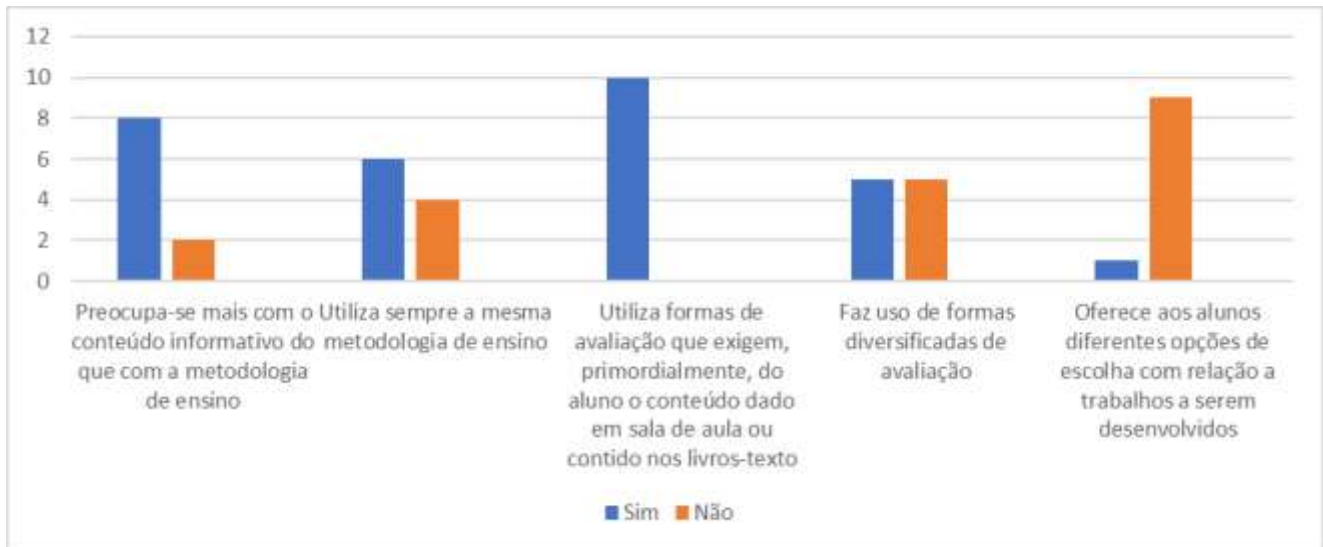
Observou-se que, no que se refere ao gênero, que o número de homens e mulheres pesquisados estava equilibrado, havendo cinco (5) professoras e cinco (5) professores. Tratava-se de um grupo com experiência no magistério, visto que quatro (4) professores possuíam mais de 15 anos de magistério na Instituição de Ensino Superior pesquisada e dois (2) possuíam entre 10 e 15 anos de magistério, o que representa 80% (n=8) dos professores pesquisados.

Com relação a escolaridade, constatou-se que a Instituição de Ensino Superior pesquisada procura atender o que preconiza a LDB, uma vez que todos os professores pesquisados são formados em nível de pós-graduação. Desses, a maioria – 60% (n=6) dos professores pesquisados – possuíam mestrado, o que atende à orientação pela preferência de formação dos professores do ensino superior na modalidade *stricto sensu*, por meio de cursos de mestrado ou doutorado. 40% (n=4) dos professores pesquisados, no entanto, possuíam a pós-graduação *lato sensu* (especialização) como maior titulação.

4.2 Avaliação e metodologias de ensino

Com o intuito de identificar a relação entre os conteúdos ministrados e as escolhas metodológicas e avaliativas docentes, além da compreensão dos professores acerca da diversidade de trabalhos desenvolvidos (setor II), foram analisados cinco (5) aspectos: conteúdo, avaliação, metodologia e trabalhos desenvolvidos em sala, conforme demonstrado na figura abaixo:

Figura 5: Metodologias de ensino e aprendizagem e métodos de avaliação.



Fonte: Autores (2019).

No que se refere ao setor II, que trata das metodologias de ensino e avaliação dos professores, observou-se que 80% (N=8) dos sujeitos pesquisados respondeu que se preocupavam mais com o conteúdo informativo, referente à disciplina ministrada do que com a metodologia de ensino e aprendizagem necessária às finalidades pretendidas. Apenas dois sujeitos responderam que não, o que sugere que dão importância também às metodologias de ensino empregadas. Esse resultado confirma a hipótese inicial, preconizada por Anastasiou e Pimenta (2011), segundo a qual os professores dão mais atenção ao conteúdo ministrado e tendem a acreditar que dominar esse conteúdo é o requisito mais importante, ou até mesmo o único que interessa, no momento de ministrar uma boa aula.

No mesmo sentido, a maioria dos docentes pesquisados, 60% (n=6), responderam que utilizam sempre a mesma metodologia de ensino em sala de aula, o que mais uma vez revela que esses professores não costumam refletir sobre as finalidades que pretendem alcançar a partir de suas práticas pedagógicas, pois, para alcançar diferentes tipos de aprendizagem, é preciso utilizar diferentes metodologias de ensino, uma vez que, conforme Freire (1996), ensinar não se resume a transferir conhecimento, é necessário construir o conhecimento com os alunos, levando em conta suas particularidades e ajudando-os a refletir criticamente. Por outro lado, o fato de 40% (n=4) dos discentes responderem que diversificam as metodologias de ensino deve ser comemorado como um avanço, em face da predominância das aulas exclusivamente expositivas nos cursos de graduação em Direito.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, 100% (n=10) dos sujeitos pesquisados afirmaram que utilizavam formas de avaliação que exigiam do aluno, primordialmente, o conteúdo dado em sala de aula ou contido nos livros-texto. Esse resultado demonstra que há pouca preocupação em avaliar a aprendizagem do aluno para além dos conteúdos ministrados em sala de aula. Nessa perspectiva, o principal objetivo da avaliação é aferir a absorção desses conteúdos. Essa realidade condiz com a principal preocupação manifestada pelos docentes pesquisados, ou seja, transferir conhecimento.

Importante destacar, ainda, que 50% (n=5) dos sujeitos pesquisados afirmaram fazer uso de formas diversificadas de avaliação, o que pode ser considerado um avanço. Esse resultado, contudo, contrasta com o resultado anterior, pois demonstra que, apesar de diversificar os métodos de avaliação, a principal preocupação continua sendo simplesmente aferir a absorção dos conteúdos pelos discentes. Isso mostra que a avaliação não é realizada levando em conta o desenvolvimento global dos alunos.

Por fim, 90% (n=9) dos sujeitos pesquisados afirmou não oferecer diferentes opções de escolha de trabalhos a serem

desenvolvidos pelos discentes, o que demonstra que não são valorizadas as capacidades individuais e a criatividade dos discentes. Nesse sentido, os professores centralizam as práticas pedagógicas e não dão espaço para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Observa-se, portanto, com relação às metodologias de ensino, que os docentes de Direito permanecem aplicando práticas pedagógicas convencionais e pouco criativas, que valorizam excessivamente os conteúdos ministrados em sala de aula e não oferecem o espaço necessário para o desenvolvimento da reflexividade, criatividade e autonomia dos discentes. No que se refere à avaliação da aprendizagem, prevalece a aferição da capacidade de absorver os conteúdos ministrados em sala de aula. O desenvolvimento dos discentes não é avaliado a partir de uma perspectiva global, levando em consideração os diferentes saberes e habilidades dos alunos.

4.3 Estímulo à reflexividade e criatividade discentes

A seção III, destinada a identificar a percepção docente acerca do estímulo à reflexividade e criatividade dos discentes, foi composta por sete (7) questões. São elas: 1. Apresenta situações-problema a serem solucionadas pelos alunos? 2. Faz perguntas desafiadoras, buscando conexões com assuntos abordados e que motivem os alunos a pensar e raciocinar? 3. Estimula os alunos a analisar diferentes aspectos de um problema? 4. Desperta no aluno a capacidade de perceber e conhecer pontos de vistas divergentes sobre o mesmo problema ou tema de estudo? 5. Estimula e valoriza o raciocínio crítico e as ideias originais dos alunos? 6. Cria um ambiente de respeito e aceitação pelas ideias dos alunos? 7. Dá chances aos alunos para discordarem de seus pontos de vista. O resultado pode ser observado na figura a seguir:

Figura 6: Percepção dos docentes a respeito do estímulo à reflexividade e criatividade discentes.



Fonte: Autores (2019).

Conforme se observa na figura 6, 100% (n=10) dos sujeitos pesquisados informaram que fazem perguntas desafiadoras, buscando conexões com assuntos abordados e que motivem os alunos a pensar e raciocinar, estimulam os alunos a analisar diferentes aspectos de um problema ou tema de estudo, estimulam e valorizam o raciocínio crítico e as ideias originais dos alunos, criam um ambiente de respeito e aceitação pelas ideias dos alunos e dão chances aos alunos para discordarem de seus pontos de vista. Enquanto 90% (n=9) dos sujeitos pesquisados acredita despertar no aluno a capacidade de perceber e conhecer pontos de vistas divergentes sobre o mesmo problema e apresenta situações-problema a serem solucionadas pelos alunos.

Esses resultados demonstram que os docentes de Direito pesquisados acreditam que conseguem estimular a reflexividade e a criatividade dos discentes, no entanto, observa-se uma contradição entre esses dados e os coletados na seção II, referente às metodologias de ensino e aos métodos de avaliação, uma vez que para que essas finalidades sejam atingidas, é necessário compreender o fenômeno educativo a partir de uma perspectiva global, que envolve múltiplos e heterogêneos saberes, quais sejam, conhecer a matéria, a disciplina e o programa, possuir conhecimentos referentes à ciência da Educação e ser capaz de desenvolver um saber prático, com base nas experiências em sala de aula em contato com os discentes (Tardif, 2014).

A preocupação quase que exclusiva com o domínio do conteúdo a ser ministrado em sala de aula e a utilização de um único método de ensino e aprendizagem inviabilizam o pleno desenvolvimento da reflexividade e da criatividade dos discentes. No mesmo sentido, os métodos avaliativos pouco diversificados e que focam estritamente em aferir a absorção, pelos alunos, dos conteúdos ministrados em sala de aula, demonstram que ainda prevalecem os métodos tradicionais, geralmente a aula expositiva, em que o professor está no comando (Rosolen & Massarutti, 2015).

Como forma de superação dessas limitações, em busca da construção de novos paradigmas para o ensino jurídico, além das transformações previstas nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito, faz-se necessário investir na formação de professores para o ensino superior, por meio de políticas públicas especificamente destinadas a essa finalidade e da valorização, pela pós-graduação *stricto sensu*, não apenas da formação para a pesquisa como também da formação para a docência, uma vez que a LDB preconiza ser este o lócus privilegiado da formação docente.

5. Considerações Finais

O mundo contemporâneo tem provocado mudanças no mercado de trabalho e, em consequência, no âmbito educacional. As instituições de ensino superior têm enfrentado, ao longo dos anos, grandes desafios para se adequarem a essas transformações. Contudo, no ensino jurídico, em particular, dois personagens encontram-se em conflitos com o paradigma de matriz positivista, tão consolidados nas salas de aula dos cursos de Direito no Brasil. Definitivamente, o aluno do curso de Direito de hoje não é mais o mesmo aluno do curso de Direito do Brasil Império. Por outro lado, o professor parece preservar a mesma metodologia em sala de aula daquele tempo, motivo pelo qual a discussão sobre a formação docente no ensino jurídico tomou grande relevância nos tempos atuais.

Ainda é bastante presente, nos cursos de Direito, a ideia de que apenas dominar os conteúdos e ter experiência profissional são suficientes para lecionar satisfatoriamente. Os professores acreditam em um “dom natural” no aspecto didático-pedagógico, de maneira que não há espaço para reflexões mais aprofundadas sobre a prática docente. A consequência natural desse cenário é a reprodução mecânica de ações e metodologias consideradas “exitosas” em um determinado momento, sem um raciocínio crítico do contexto.

A aula expositiva continua sendo o método mais aplicado nas salas de aula dos cursos de graduação em Direito. Reconhece-se a sua importância no processo de ensino-aprendizagem, contudo, a sua exclusividade acaba por impedir o surgimento de críticas, reflexões, discussões e criatividade no ambiente de aprendizagem. O aluno assume apenas uma postura

passiva diante do conhecimento. E não é isso que se quer, nem muito menos é disso que o mundo precisa.

Vive-se um paradoxo no ensino jurídico, qual seja: um curso cuja finalidade é preparar profissionais para a busca da verdadeira justiça, da superação das desigualdades e da transformação da realidade, mas que ainda está atrelado a um método de ensino que enaltece a transmissão do conteúdo e que afasta o diálogo e a criticidade. Diante desse cenário, o curso de Direito precisa passar por uma reformulação, em busca de novos paradigmas, que estejam afinados a uma prática pedagógica humanizadora e libertadora.

Para tanto, o docente precisa assumir uma postura problematizadora, democrática e, acima de tudo, disposta a contribuir para o desenvolvimento do raciocínio crítico dos discentes. Essas habilidades, contudo, nem sempre são inatas e, portanto, precisam ser desenvolvidas por meio da formação pedagógica dos docentes de Direito. Trata-se de um desafio a ser enfrentado, pois, embora a LDB tenha colocado o professor como eixo central da qualidade da educação, não regulamentou a sua formação na educação superior, estabelecendo apenas que o exercício do magistério fosse executado por docentes pós-graduados, “prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito, contudo, estão mais focados na formação para a pesquisa do que na formação para a docência, o que resulta na carência de formação pedagógica desses professores.

Na presente pesquisa, os professores que responderam ao questionário ministram disciplinas práticas, ligadas ao Núcleo de Práticas Jurídicas de uma Instituição de Ensino Superior Privada, localizada na cidade de Fortaleza/CE. Foi possível depreender das suas respostas que a grande maioria (entre 100% e 90% dos sujeitos pesquisados) acredita que consegue estimular a reflexividade e a criatividade dos discentes em suas aulas. Constatou-se, no entanto, uma forte preocupação quanto ao conteúdo ministrado em detrimento das metodologias de ensino e dos métodos avaliativos (80% dos sujeitos pesquisados), a falta de diversificação das metodologias de ensino (60% dos sujeitos pesquisados) e de avaliação (50% dos sujeitos pesquisados), a avaliação centrada apenas na aferição da absorção do conteúdo ministrado em sala de aula ou disponibilizado em livros-texto (100% dos sujeitos pesquisados) e a impossibilidade de diversificação dos trabalhos a serem desenvolvidos pelos alunos (90% dos sujeitos pesquisados). Esse resultado demonstra a prevalência dos métodos tradicionais de ensino, que se perpetuaram no ensino jurídico, caracterizados por aulas monológicas, com o professor no centro do processo de ensino e aprendizagem e com pouco espaço para o desenvolvimento da autonomia discente.

Essa realidade tem como uma de suas causas o dogmatismo, próprio do ensino jurídico, que, por muito tempo, buscou blindar a ciência jurídica de influências externas que ameaçasse sua pureza. Observa-se, cada vez mais, contudo, um movimento encabeçado, principalmente pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito, no sentido de romper com antigos paradigmas que impedem o Direito de assumir o seu verdadeiro papel de agente transformador da realidade social e garantidor do Estado Democrático de Direito,

Nesse sentido, o investimento na formação docente dos professores de Direito, por meio de políticas públicas voltadas especificamente a essa finalidade e do fortalecimento da pós-graduação *stricto sensu*, como um polo não apenas de formação para a pesquisa, mas também de formação para o exercício da docência no magistério superior, despontam como possibilidades para uma efetiva mudança de paradigma no ensino jurídico, voltada ao desenvolvimento da reflexividade e da criatividade dos discentes.

Vale salientar, portanto, a importância de mais pesquisas científicas voltadas a construção dessas políticas públicas de formação inicial e continuada para os docentes universitários do curso de Direito, com o intuito de desenvolver profissionais aptos a solucionar problemas complexos.

Referências

Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. de S. (2004). Inventário de Práticas Docentes que Favorecem a Criatividade no Ensino Superior. *Psicologia: Reflexão e*

Crítica.17(1), 105-110. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000100013>

Anastasiou, L. G. C., & Pimenta, S. G. (2011). *Docência do ensino superior* (5.ed.) Cortez.

Brasil. (2018). *Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113

Brasil. (1996). *Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm.

Brasil. (1994). *Lei n. 8.906, de 04 de julho de 1994*. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8906.htm.

Carneiro, M. A. (2015). *LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Vozes.

Cavalcante, M. M. D., Lopes, F. M. N. L., & Silva Filho, A. L. da. (2016). A Dimensão ontológica da didática como campo de conhecimento: uma reflexão acerca do ensino. In: F. A. M. Araújo, J. L. P. Carvalhêdo, & M. V. C. de Carvalho. *Produção de conhecimentos na pós-graduação em Educação no nordeste do Brasil: realidade e possibilidades*. XVIII EPENN. EDUPL.

Dassow, P. Z., & Vieira-Santos, J. (2021). Learning strategies used by Brazilian university students: a literature review. *Research, Society and Development*, 10(17), e121101724191. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i17.24191>

Demo, P. (1997). *A nova LDB: ranços e avanços* (18 ed.). Papirus.

Fincato, D. P. (2010). Estágio de Docência, Prática Jurídica e Distribuição da Justiça. *Revista Direito GV*, 6(1), 29-37. <https://doi.org/10.1590/S1808-24322010000100002>.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Krüger, F. M. (2010). Evolução e adequação curricular do curso jurídico. In: *Âmbito Jurídico*, 13(73) http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7196

Monteiro, R. R. M., Pacheco, M. A. L., Magalhães Jr, A. G., & Silva Neta, M. L. (2020). University teaching: training courses for teachers of bachelors who work in undergraduate courses. *Research, Society and Development*, 9(7):1-18, e381974328.

Morais, I. B. de A., Vendrametto, O., & Carvalho, G. C. G. (2021). Training an innovative professional using active learning methodologies: intervention assessment. *Research, Society and Development*, 10(17), e119101724150. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i17.24150>

Nascimento, M. B. do., Santana, L. F., Rosa, W. F., Paris, M. da C., & Gabriel, K. F. de O. (2022). The importance of active methodologies in the learning of Higher Education. *Research, Society and Development*, 11(1), e41711125026. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i1.25026>

Pimenta, S. G. & Lima, S. L. (2019). Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? *Revista Brasileira de Educação*, 24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240001>.

Rosolen, A. V. & Massarutti, E. A. de S. (2015). A Crise do Ensino Jurídico no Brasil: A aula expositiva dialogada e o seminário como técnicas eficazes de aprendizagem na graduação. In: C. A. H. Birnfeld, S. H. D. F. N. Sanches & O. Mezzarobas. (Orgs). *Direito, educação, epistemologias, metodologias do conhecimento e pesquisa jurídica I* CONPEDI/UFMG/FUMEC/Dom Helder Câmara; CONPEDI.

Sacristán, J. G. (1999). Estratos do conhecimento pessoal e social em educação: da consciência à reflexividade com a ciência. In: J. G. Sacristán. *Poderes instáveis em educação*. Artes Médicas.

Salgado, G. *Ensino Superior e Faculdade de Direito*. <http://www.webartigos.com/artigos/ensino-superior-e-a-faculdade-de-direito/38808/>

Silva, J. M. N. da, & Nunes, V. G. C. (2020). Continuing teacher education: an analysis based on the National Education Guidelines and Bases Law (LDB/1996) and the National Curricular Guidelines for the Initial and Continuing Education of Basic Education Teachers (Resolution CNE-CP 2/2015). *Research, Society and Development*, 9(8), e353985150. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5150>

Sucupira, N. (1980) Antecedentes e primórdios de pós-graduação no Brasil. *Forum Educacional*, 4(4), 3-18. <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/60545/58792>

Tardif, M. (2000) Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (3), 5-24. http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf

Tardif, M. (2014). *Saberes Docentes e Formação Profissional* (17a ed.). Vozes.

Therrien, J. & Therrien S. M. N. (2013). A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. *Revista Educação*, 38 (3), 619-630. <https://doi.org/10.5902/198464449266>

Therrien, J. T., & Therrien, S. M. N. (2010) *A Reflexividade como Mediação do Ensino com a Pesquisa na Gestão da Prática Educativa*. [Trabalho apresentado em painel no XV ENDIPE] Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e prática educacionais.