

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MULTIDIMENSIONAIS PARA UM ENSINO JURÍDICO ATIVO E PARTICIPATIVO\*

### MULTIDIMENSIONAL PEDAGOGICAL PRACTICES FOR ACTIVE AND PARTICIPATORY LEGAL TEACHING

Cristóvão Teixeira Rodrigues Silva<sup>1</sup>

Antonio Basilio Novaes Thomaz de Menezes<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objeto as práticas pedagógicas multidimensionais e a realização de um ensino jurídico ativo e participativo. A investigação parte do seguinte problema de pesquisa: *como as metodológicas ativas de ensino-aprendizagem podem promover uma interação dialógica entre os sujeitos do processo educativo e ampliar os saberes apreendidos e produzidos no ensino jurídico?* Assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar os fundamentos e as características das metodologias ativas e participativas no ensino jurídico sob a perspectiva de uma pedagogia multidimensional. São traçados três objetivos para responder a esta questão: apresentar os fundamentos das práticas educativas multidimensionais e sua estrutura dialógica; apontar as principais características do ensino jurídico brasileiro; analisar três metodologias ativas, a sala de aula invertida, o método de casos e o ensino híbrido. Este artigo é um trabalho de natureza teórica, realizado a partir de uma abordagem hipotético-dedutiva, com uso de revisão narrativa de literatura e pesquisa quantitativa por descritores no Portal de Periódicos da CAPES. Ao final do trabalho, defende-se que as práticas pedagógicas multidimensionais são capazes de promover o exercício de múltiplas habilidades e competências pelos estudantes, fornecendo condições para a construção de uma relação dialógica entre os sujeitos do processo educativo e uma interlocução entre diversos saberes. O Ensino Híbrido, o Método de Casos e a Sala de Aula Invertida são práticas que modificam o papel tradicional dos estudantes e professores no processo educativo, redimensionam a relação entre teoria e prática, por colocar o conhecimento em contexto, flexibilizam e ampliam os espaços de aprendizagem, estimulando maior engajamento, autonomia e responsabilidade estudantil.

**Palavras-chave:** Ensino jurídico. Metodologias de ensino-aprendizagem. Sala de aula invertida. Método de casos. Ensino híbrido.

**Abstract:** This article focuses on multidimensional pedagogical practices and the implementation of active and participatory legal education. The research problem is: *how can active teaching-learning methodologies promote dialogical interaction between the subjects of the educational process and expand the knowledge learned and produced in legal education?* So, the general objective is to analyze the foundations and

---

\*Artigo submetido em 05/12/2021 e aprovado para publicação em 26/02/2024. Publicado em Ahead of Print em 01/05/2024.

<sup>1</sup> Mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal da Paraíba – PPGCJ/UFPB. Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGEd/UFRN. Professor do Departamento de Direito da Universidade Regional do Cariri – URCA. E-mail: [crisovao.teixeira@urca.br](mailto:crisovao.teixeira@urca.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9679-8330>.

<sup>2</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Titular do Departamento de Filosofia. Membro do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd) e do Programa de Pós-graduação em Filosofia (PPGFil) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. E-mail: [gpfe.ufrn@gmail.com](mailto:gpfe.ufrn@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7841-2118>.

characteristics of active and participatory methodologies in legal education from the perspective of a multidimensional pedagogy. Three objectives are outlined to answer this question: present the foundations of multidimensional educational practices and their dialogic structure; point out the main characteristics of Brazilian legal education; analyze three active methodologies, the invested classroom, the case method, and hybrid teaching. This article is a work of a theoretical nature, carried out from a hypothetical-deductive approach, using a narrative literature review and quantitative research using descriptors on the CAPES Periodicals Portal. The theoretical approach is based on the perspective of Habermasian communicative rationality applied to the educational field, which provides categories capable of thinking about multidimensional education. At the end of the work, it is argued that multidimensional pedagogical practices can promote the exercise of multiple skills and competencies by students, providing conditions for building a dialogical relationship between the subjects of the educational process and an interlocution between different types of knowledge. Blended learning, the Case Studies and the Flipped Classroom are practices that have changed the role of students and teachers in the educational process, reshaping the relationship between theory and practice, by placing knowledge in context, and making it more flexible and expanding the spaces of learning, encouraging greater engagement, autonomy, and student responsibility.

**Keywords:** Legal Studies. Teaching-learning Methodology. Case Studies. Flipped Classroom. Blended learning.

## Introdução

O ensino jurídico no Brasil, apesar das mudanças sociais e nas político-pedagógicas dos últimos anos, tem se mantido um espaço de transmissão de conhecimento técnico descontextualizado, pautado na reprodução de informações sobre normas e institutos jurídicos. Perde-se, com isso, a possibilidade de formação de profissionais e sujeitos críticos e reflexivos, capazes de lidar e propor soluções para problemas sociais complexos.

A superação desses problemas demanda refletir sobre estratégias de ensino-aprendizagem que fomentem a participação ativa dos estudantes, através de estratégias que sustentem relações dialógicas entre os sujeitos do processo educativo e promovam a contextualização da teoria e da prática. Para tanto, este trabalho tem como problema de pesquisa a seguinte questão: *como as metodológicas ativas de ensino-aprendizagem podem promover uma interação dialógica entre os sujeitos do processo educativo e ampliar os saberes apreendidos e produzidos no ensino jurídico?*

Para se elaborar uma resposta à questão proposta, adota-se o seguinte caminho argumentativo nas sessões que se seguem: a identificação dos fundamentos das práticas educativas multidimensionais e sua estrutura dialógica, a partir da implicação da ideia habermasiana de racionalidade comunicativa para o campo educativo; a caracterização das práticas educativas adotadas no ensino jurídico que, em geral, estão

alinhadas a uma pedagogia unidimensional ou tradicional, de base não-dialógica; e a apresentação de algumas metodologias ativas, especificamente a sala de aula invertida, o método de casos e o ensino híbrido, como instrumentos capazes de promover um modelo de ensino-aprendizagem multidimensional, dialógico e crítico.

O percurso metodológico segue uma perspectiva hipotético-dedutiva, promovendo uma investigação que parte da seguinte premissa: em geral, o modelo de ensino jurídico adotado no Brasil está baseado em uma pedagogia tradicional, a qual não promove a interlocução entre saberes nem uma interação dialógica entre os sujeitos do processo educativo; a adoção de metodologias ativas, como sala de aula invertida, método de casos e ensino híbrido tem o potencial de promover uma formação jurídica dialógica e multidimensional, tendo em vista que tais práticas pedagógicas tem como base o diálogo entre os sujeitos, a investigação autônoma e a contextualização dos saberes.

Seguindo essas ideias, os objetivos traçados são eminentemente exploratórios, tendo em vista que se apoia em reflexões teóricas para propor um pensamento crítico e problematizador sobre as metodologias de ensino-aprendizagem. Adota-se uma revisão de literatura narrativa, a partir de livros e de artigos que tratam de conceitos e ideias correlatas ao tema investigado – práticas educativas, ensino jurídico e educação dialógica e multidimensional –, bem como se realiza uma pesquisa quantitativa por descritores no Portal de Periódicos da CAPES sobre a produção no campo de pesquisa jurídica sobre metodologias ativas.

## **1. A educação como processo multidimensional**

As práticas educativas são determinadas pelas perspectivas pedagógicas que as orientam. De um lado, em uma abordagem unidimensional estabelece-se a primazia de um ou alguns dos elementos pedagógicos – professores, estudantes e técnica. Em outro giro, uma perspectiva multidimensional busca perceber a integração e a interdependência que há entre eles, fundamentando estratégias que promovam a interação dialógica entre os sujeitos e a interlocução entre saberes.

Dependendo da perspectiva adotada, resultados diversos são produzidos. É preciso que se estabeleça claramente quais as finalidades que o processo educativo persegue, no caso, pensando-se especificamente no ensino jurídico, para se realizar uma crítica ao modelo atualmente adotado e propor medidas que sejam capazes de promover avanços na qualidade do ensino-aprendizagem e dos profissionais-cidadãos aí formados.

Um ponto importante é buscar estabelecer a noção de educação que se toma como ponto de partida. Aqui, adota-se a ideia de que a educação é um processo comunicativo, estabelecido entre seres de linguagem com a finalidade de produção e transmissão de conhecimento sobre o mundo em seus aspectos objetivos, sociais e subjetivos. Para realização da educação, três âmbitos da vida humana são implicados: o saber que se produz sobre o mundo externo/natural, em geral, em forma de descrição; aquilo que se estabelece como normas sociais, que conduzem as relações intersubjetivas; e o conjunto de ideias, valores, crenças etc. que formam a subjetividade de cada um dos indivíduos (Bannel, 2013; Boufleuer, 2001).

Pensar o processo educativo nesta perspectiva multidimensional, fundamenta-o na ideia de pluralidade e complexidade que caracterizam o mundo da vida, “[...] o lugar transcendental em que os falantes e ouvintes se encontram [...]” (Habermas, 2019, p. 231). Os falantes, por estes termos, compartilham uma espécie de saber pré-teórico, o qual não é diretamente tematizado nos seus atos cotidianos de fala, mas que é indispensável para a produção de consensos e dissensos comunicativos. Este espaço permite que as pessoas possam levantar “[...] a pretensão de que suas exteriorizações condizem com o mundo objetivo, social ou subjetivo; e onde podem criticar ou confirmar tais pretensões de validade, resolver seu dissenso e obter consenso” (Habermas, 2019, p. 231). O saber é intersubjetivo, está entre os sujeitos falantes, o qual é renovado e reconstruído à medida que as relações comunicativas se realizam – atos de fala com suas expressões, objeções, críticas, justificação e convencimento.

A comunicação linguística permite aos humanos construir intersubjetivamente **representações** do “[...] mundo objetivo (enquanto totalidade das entidades sobre as quais são possíveis enunciados verdadeiros) [...]”; **formulações normativas** que dizem respeito ao “[...] mundo social (enquanto totalidades das relações interpessoais reguladas legitimamente) [...]”; e **experiências pessoais** que integram o “[...] mundo subjetivo (enquanto totalidade das vivências às quais o falante tem acesso privilegiado e que ele pode manifestar de modo veraz diante de um público)” (Habermas, 2019, p. 221). O entendimento comunicativo ocorre quando os falantes chegam a um consenso, ao mesmo tempo, sobre a verdade, a correção e a sinceridade das exteriorizações. Por isso que os processos de aprendizagem – formação, transmissão e reprodução cultural, normativa e subjetiva – ocorrem simultaneamente nestes três aspectos.

Destaca-se aqui que a relação com o saber é múltipla e plural, que se dá em pelo menos três direções, nunca em uma apenas: com o **outro**, **consigo** e com o **mundo**

**externo.** A relação de saber com o mundo objetivo está ligada aos conhecimentos adquiridos sobre os fenômenos e acontecimentos que são externos e independentes dos sujeitos, que já existiam e continuarão a acontecer após a passagem de cada um. A relação de saber com o outro designa as relações sociais travadas entre os seres humanos, desde as interações mais íntimas e particulares, até as formações comunitárias e sociais. A relação de saber consigo mesmo abrange a formação das personalidades e individualidades, que são preenchidas pelos desejos, prazeres e crenças. Assim como Habermas (2019), a abrangência do saber, apontada por Charlot (2000), tem como ligação a linguagem, enquanto sistema simbólico que permite ao sujeito relacionar-se consigo, com o outro e com o mundo.

Tomando a educação no sentido multidimensional, o processo educativo que se estabelece no ensino jurídico tem como finalidade não apenas a transmissão de saberes técnico-científicos, mas tem uma finalidade ampla de promover a formação de profissionais- cidadãos capazes de utilizar o conhecimento adquirido conforme o contexto da vida em que está inserido. A renovação de normas sociais que promovam a justiça e a formação de indivíduos comprometidos com valores democráticos fazem parte das suas finalidades multidimensionais.

Ao tratar da universidade e seu papel na sociedade atual, Habermas (1993, p. 127) chama atenção para o fato de o processo de ensino-aprendizagem ir além da transmissão e produção tecnicista, também envolve “[...] contributo para o processo geral de socialização [...] para a formação crítica intelectual [...] se enraízem no ‘mundo da vida’”. Para ele, a universidade reproduz “[...] os fenômenos gerais de socialização, da transmissão de saberes e da formação de uma vontade de integração social [...]” (Habermas, 1993, p. 114). O papel do ensino jurídico atrela-se à formação de profissionais-cidadãos que apreciem a diferença de opiniões, estejam abertos à crítica dos seus pontos de vista, sejam capazes de apresentar argumentos justificadores de suas ideias e se afastem de formas autoritárias, violentas e opressas de interação social.

Pensar em uma pedagogia multidimensional é permitir que tais reflexões sejam tomadas como fundamentos para elaboração das práticas educativas, bem como guias para sua execução e reavaliação periódicas. Uma forma de fazer isso é permitir que o *problema*, a *dúvida*, o *questionamento* e a *crítica argumentativa* sejam os elementos centrais ao redor dos quais as metodologias educacionais girem. Aos estudantes abre-se a oportunidade de ter experiências com formas dialógicas de produção do conhecimento como fenômeno criticável. Porém, esta não é a única forma de enxergar o processo

educativo, há perspectivas unidimensionais, as quais se fundamentam em outras bases que não a estrutura comunicativa. Para que seja possível avançar na argumentação aqui desenvolvida, passa-se a uma análise geral das características que marcam a perspectiva unidimensional e multidimensional da educação.

### 1.1 Perspectivas pedagógicas unidimensionais

As abordagens pedagógicas fixam entendimentos, muitas vezes, unidimensionais, dos conteúdos, das relações intersubjetivas e das técnicas metodológicas. Fazendo um apanhado geral, Saviani (2012) aponta algumas características da pedagogia tradicional, da pedagogia nova e da pedagogia tecnicista, que são, na leitura aqui proposta, unidimensionais. A partir da descrição que o autor faz, pode-se entender que tais abordagens compartilham a mesma ideia fragmentada de ensino-aprendizagem, dando destaque a apenas um dos seus elementos: professores, estudantes ou processos metodológicos.

A pedagogia tradicional entende que, na realização da educação, “[...] a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório [...]” (Saviani, 2012, p. 12). A figura do professor encerra o elemento da autoridade no processo educativo, garantindo a organização hierárquica dos saberes e das relações entre os atores. Muitas vezes, nesta perspectiva, o conhecimento é um dado a ser transmitido, nunca questionado ou criticado. O protagonismo, conferido a um dos sujeitos da ação de ensino-aprendizagem, demarca bem a separação individual, impedindo a formação de uma relação solidária.

Sob esses elementos, Mizukami (1986, p. 17) afirma que a educação tradicional é “catequética e unificadora da escola”. Há uma separação entre quem ensina e aprende, os espaços em que ocorrem e os saberes que são transmitidos. Por essas questões, Bordenave (1984, p. 41) prefere falar em “pedagogia da transmissão”, tendo em vista que “[...] valoriza sobretudo os conteúdos educativos, isto é, os conhecimentos e valores a serem transmitidos”. O contexto e a aplicação do conhecimento são relegados a segundo plano e os valores privilegiados estão ligados à manutenção e repetição. O *status quo* mantém-se como ponto de partida e de chegada, ante a ausência de estímulos à criatividade, à atualização e à inovação.

Ao invés de ter a escola como um espaço de mediação e confluência dos contextos, “[...] prepondera a ação de agentes externos na formação do aluno, o primado do objeto do

conhecimento, a transmissão do saber constituído na tradição e nas grandes verdades [...]” (Libâneo, 2006, p. 61). Perde-se a possibilidade de uma compreensão integral dos aspectos críticos da relação entre saber e contexto cultural ou escola e sociedade. Há uma limitação nas formas, nos personagens e nos conteúdos, todos previamente delimitados e não expostos a questionamentos e transformação.

É comum, nessa perspectiva, que as formas de transmissão do conhecimento façam uso de estratégias metodológicas que privilegiam a escuta e a reprodução. As aulas semanais são um exemplo desse modelo metodológico. O conhecimento é situado do lado do professor e a ignorância do lado dos estudantes, aquele fala e estes apenas escutam. Para a avaliação da aprendizagem, recorre-se a instrumentos que medem o grau de reprodução daquilo que é trazido pelo professor ou apresentado nos livros.

Afasta-se da noção de interação dialógica entre os sujeitos em virtude dos papéis engessados que cada um desempenha, além de impedir a emergência de dúvidas e questionamentos que ultrapassem os limites do conhecimento recortado pelo professor. Os estudantes não são estimulados a pensarem sobre questões práticas ou propor solução mediante a aplicação do conhecimento a situações concretas da vida cotidiana. A aprendizagem reduz-se a qualidades como *passividade* e *repetição*, promovendo a formação de profissionais-cidadãos desarticulados da realidade e dependentes das opiniões externas.

Em outro giro, a pedagogia nova desloca o ponto central do processo “[...] para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva [...]” (Saviani, 2012, p. 12). Rompe-se com a hierarquização da perspectiva anterior, elevando os sentimentos, os desejos e as escolhas dos estudantes a nortes orientadores do processo educativo. Porém, nesse modelo, a educação tende a perder seu aspecto coletivo, alinhando-se aos interesses, habilidades e capacidades individuais de cada aluno.

Há uma redução na valorização dos conhecimentos, como importante elemento do processo educativo, voltando-se para o método, a espontaneidade e o “aprender a aprender”. Com isso, pode-se perder a dimensão normativo-social da educação, separando-a dos contextos de alteração e melhoria das relações sociais. Estando centrado nas aptidões individuais para adaptar-se ao meio, quase um processo de autoeducação (Libâneo, 1992). As diferenças e desigualdades individuais e coletivas podem ser acentuadas a partir dessa abordagem, comprometida com uma visão individualista das relações sociais.

Sendo um contraponto à pedagogia tradicional, a pedagogia nova deixa claro que a

educação se dá entre sujeitos e que os estudantes não são objetos vazios a serem preenchidos. Chama atenção para a necessidade de adaptar algumas metodológicas e conhecimentos aos estudantes a quem se destina. Porém, deve-se atentar para que a abordagem novista não produza um efeito equivalente ao tradicional, criando uma oposição entre estudantes e professores, a qual também não promove a interação dialógica entre os sujeitos e a interlocução de saberes.

Completando a tríade unidimensional, Saviani (2012, p. 12) traz a pedagogia tecnicista, na qual “[...] o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, [...] a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais”. Aqui o elemento exclusivamente procedimental ganha destaque, as preocupações com o conteúdo e com a relação entre os sujeitos tornam-se secundárias. Cai-se na falácia de que a técnica, independente dos sujeitos, dos saberes e dos contextos, se bem executada, é capaz de produzir resultados satisfatórios na aprendizagem. Com uma visão tecnicista, as práticas educativas confundem simplificação com reprodutibilidade, ao adotarem um tratamento pré-formatado de todo o processo ensino-aprendizagem, primando a técnica em detrimento das pessoas, dos contextos e do conteúdo.

Sob a ideia de simplificar os processos educativos e utilizar métodos flexíveis, o que se observa, segundo Libâneo (1992), é a escola e a educação voltarem-se para a satisfação das necessidades do sistema econômico global, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências adequadas à sua manutenção. Aqui há uma armadilha que pode esvaziar as metodologias ativas, reduzindo-as a fórmulas de produção em massa de trabalhadores acrílicos, para assumirem papéis de reprodução das relações sociais existentes.

As pedagogias tradicional, nova e tecnicista compartilham uma visão fragmentada e unidimensional do processo educativo, são, com diz Saviani (2012) “teorias não críticas”. Para ele, tais abordagens “[...] encaram a educação autônoma e buscam compreendê-la a partir de si mesma” (Saviani, 2012, p. 5). Há uma separação entre sociedade e educação, centrando-se ora em uma perspectiva essencialista ora existencialista. A religação das práticas pedagógicas ao contexto social seria tarefa para a uma pedagogia revolucionária, a qual “[...] consiste na superação da crença na autonomia ou dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes” (Saviani, 2012, p. 66).

A ideia de pedagogia essencialista e existencialista é abordada por Suchodolski (2000). Nesta classificação, que toma como base a filosofia da essencial e da existência, uma pedagogia da essência procura “[...] os fundamentos e as directivas da educação nas



leis eternas que determinam metafisicamente a vocação do homem [...]” (Suchodolski, 2000, p. 94). Por outro lado, uma pedagogia da existência privilegia as abordagens baseadas na “[...] a identidade da educação e do desenvolvimento individual [...], o desenvolvimento da vida contém em si mesmo forças que formam o seu futuro” (Suchodolski, 2000, p. 97). Neste último sentido, não há uma força condutora para o futuro, mas projeções formadas no presente.

É possível encontrar em Suchodolski (2000) a mesma crítica à parcialidade e unidimensionalidade das visões pedagógicas, as quais, ao se alinharem de forma absoluta às ideias essencialistas ou existencialistas, individualmente, são incapazes de estruturar uma “educação orientada para o futuro” (Suchodolski, 2000, p. 103). Na tentativa de superar o existencialismo e o essencialismo, buscando conciliar e incorporar suas críticas mútuas, a educação deve voltar-se para uma crítica ao presente, traçando um delineamento de qual futuro deve ser construído. Assim, a educação não está fundada na adaptação míope ao presente, nem a aceitação cega de um futuro dado.

Há pelo menos um elemento de aproximação entre a “proposta de uma educação orientada para o futuro” (Suchodolski, 2000) e a “pedagogia revolucionária” (Saviani, 2012), ambas têm em comum a ideia de integração da educação à sociedade, respeitando as individualidades integradas aos interesses coletivos. Há uma noção compartilhada de ruptura com as determinações opressoras de uma visão imutável das relações sociais, ao mesmo tempo em que reivindica espaço para o exercício da individualidade. Por outros termos, há uma perspectiva educativa que é multidimensional, conscientemente preocupa-se com os aspectos cognitivos, normativos e subjetivos que envolvem o processo educativo.

## **1.2 Perspectivas pedagógicas multidimensionais**

A abordagem multidimensional da educação, toma-a como “um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sociopolítica e a cultural” (Mizukami, 1986, p. 1). Os sujeitos, em processo educativo, são indispensáveis, sem sua interação dialógica não é possível a aprendizagem. Os conteúdos não estão dissociados de outros saberes, os quais só podem ser transmitidos e produzidos recorrendo-se a diversos instrumentos e linguagens.

O processo educativo, por ser dinâmico e complexo, exige que haja integração entre todos os elementos – sujeitos, conteúdos e metodologias – que formam o “[...] núcleo da

relação pedagógica: conciliação dialética entre o primado da atividade do sujeito na aprendizagem e o objeto de conhecimento e suas exigências metodológicas de transmissão, pela mediação do professor”. (Libâneo, 2014, p. 153). É preciso que haja um elo que indique algo comum, o que não é evidenciado nas abordagens tradicional, novista ou técnica da educação, por elegerem sempre um aspecto como primordial.

O reconhecimento da multidimensionalidade pode ser pensando como um processo de “ensinagem”, como diz Anastasiou (2015), ou seja, uma espécie de parceria que se estabelece entre sujeitos para realização do conhecimento. Ensinar e aprender são processos dialéticos, intersubjetivos e coletivos, só ocorrem na relação recíproca entre sujeitos, em que o estudante possa “[...] reelaborar as relações dos conteúdos [...]” em processo mediado pelo professor, que “[...] prepara e dirige as ações necessárias e buscadas nas estratégias selecionadas [...]” (Anastasiou, 2015, p. 20, 21).

O reconhecimento de múltiplas dimensões da atividade educativa significa a articulação “[...] a contextos nos quais os processos de ensinar e aprender ocorrem. Algo que se pautem numa pedagogia do sujeito, do diálogo, cuja aprendizagem seja mediação entre educadores e educandos (Franco; Pimenta, 2016, p. 541). A emergência da pluralidade requer ações dialógicas, as quais permitam que a construção do conhecimento se dê sem a negação da individualidade dos sujeitos ou de modos coletivos de vida. O sujeito deixa de ser visto como ser isolado e acabado em si, mas como personagem ativo na construção de múltiplos saberes.

Para Franco e Pimenta (2016, p. 543), a atividade de ensino é multidimensional, “[...] pois é fenômeno complexo realizado entre os sujeitos professores e alunos, situados em contextos, imbricado nas condições históricas e mediado por múltiplas determinações”. A tentativa de privilegiar apenas um dos aspectos da relação educativa – professores, estudantes ou técnicas – demonstra uma opção político pedagógica sem compromisso com a formação de sujeitos solidários. A unidimensionalidade educativa não explora toda a potencialidade do processo de aprendizagem, reduz o papel social da educação, impedindo que se realize a produção, a transmissão e as modificações dos saberes técnicos, normativos e subjetivos.

Tratando-se especificamente do ensino escolar, a multidimensionalidade está estruturada em “[...] processos de redes de saberes” (Franco; Pimenta, 2016, p. 547, 548). A imagem de rede é interessante por ressaltar a incompletude dos elementos e a necessária articulação entre as partes para formação de algo totalmente novo. Na sala de aula, a rede se forma na medida que professores e estudantes passam a “[...] problematizar a realidade e

a buscar alternativas de pensamento e reflexão. [...] processos dialógicos [...] e incorpora ao existir o sentido de criticidade” (Franco; Pimenta, 2016, p. 547, 548). A rede que produz saberes é pensada como diálogo e não como conversa, isto é, é orientada pela “[...] perspectiva de problematização da realidade e de crítica” (Franco; Pimenta, 2016, p. 547, 548).

O processo de ensino-aprendizagem, como ação multidimensional, é aquele que compreende dimensões humana, técnica e político-social em permanente articulação (Candau, 2012). A dimensão humanista refere-se à relação interpessoal, “[...] eminentemente subjetiva, individualista e afetiva [...] aquisição de atitudes tais como: calor, empatia, consideração positiva incondicional” (Candau, 2012, p. 14). As atitudes e a imagem de si, que formam a personalidade de cada sujeito, são produzidas e influenciadas pelo processo de educativo, em relação de mútua interferência.

A dimensão técnica do ensino-aprendizagem designa a “[...] ação intencional, sistemática, que procura as condições que melhor propiciem a aprendizagem” (Candau, 2012, p. 15). Enquanto prática social, formal ou informal, há sempre uma intenção na educação, seja de transmissão, compreensão ou construção de saberes específicos. O que será ensinado e como o será faz parte da dimensão técnica. Nas sociedades modernas este talvez seja o aspecto mais evidente, especialmente a partir da formação das escolas e do ensino formal, que é estruturado e executado a partir de teorias que buscam maximizar sua eficiência.

A relação interpessoal e a aplicação de uma técnica ocorrem sempre em um contexto situacional, por isso “[...] a dimensão político-social lhe é inerente. Ele acontece sempre numa cultura específica, trata com pessoas concretas que têm uma posição de classe definida na organização social em que vivemos” (Candau, 2012, p. 16). A educação é impactada e produz efeitos na realidade vivida, assim não pode se fechar em si. A consciência de tal dimensão permite-se que seja projetado o futuro com base em uma perspectiva crítica do presente.

A atividade multidimensional de ensino-aprendizagem, conforme Melo e Pimenta (2018), está alicerçada em alguns princípios, dentre os quais pode-se destacar: ensinar com pesquisa; relações dialógicas; processos de rede de saberes e processos de práxis. Apesar de cada princípio expressar ideias específicas, é possível pensar em elementos comuns: a) privilegia-se na educação as práticas que estão alicerçadas em problemas, perguntas, trocas, descobertas, colaboração e interatividade; b) abandona-se as noções estanques de transmissão não-crítica ou assimilação mecânica de conhecimento; c) dá-se

espaço para a dúvida e o questionamento como elementos propulsores, os quais estão na base da transformação (Melo; Pimenta, 2018).

Pode-se destacar, especialmente em relação aos princípios de relações dialógicas e processos de rede de saberes, as noções de pluralidade nas formas de existir e diferença nas formações de saberes. Tais elementos indicam que a busca por respeito, igualdade e liberdade são essenciais, seja no trato entre conhecimento científico e outros saberes, seja na relação intersubjetiva entre os sujeitos. O processo educativo pauta-se pela reconstrução e articulação de diferentes saberes e sujeitos, não pela monopolização e negação dos espaços sociais (Melo; Pimenta, 2018).

Por último, tem-se a indissociabilidade entre teoria e prática, que está manifestada nos processos de práxis. As práticas nunca estão sedimentadas, mas em constante turbulência, passando por processos periódicos de decantação e agitação. Há uma permanente reavaliação e adequação dos meios e conteúdo educativos. A práxis refere-se à reflexão sobre a ação, de tal modo que os sujeitos estejam em permanente análise das ações educativas, que privilegiam a transformação e o realinhamento permanente (Melo; Pimenta, 2018).

As práticas educativas multidimensionais, sob um fundamento dialógico, podem ampliar os saberes que integram o ensino jurídico: a) promover uma relação baseada em uma estrutura comunicativa entre sujeitos que se reconhecem mutuamente como interlocutores abertos à crítica, à reflexão e à justificação; b) fomentar a interlocução entre saberes acadêmicos e não acadêmicos, ampliando a abordagem dos fenômenos jurídicos para abarcar o seu contexto sócio-histórico, filosófico, ético, político, ecológico e econômico; c) utilizar metodologias que consigam desenvolver competências e habilidades pautadas na participação, na criatividade e na solução de problemas.

## **2. Características das práticas educativas no ensino jurídico**

O ensino jurídico no Brasil, desde a sua implementação, como todas as demais relações de poder social, esteve marcado por interesses e finalidades estabelecidas pelas elites econômicas e políticas. Os cursos de Direito cumpriram um importante papel de formar profissionais especializados para ocupação de funções essenciais ao Estado-nação então nascente. Os primeiros cursos só foram criados em 1828, após a Independência, identificando-se com os interesses da classe dirigente e com a finalidade de estabilizar o Estado Imperial brasileiro nascente (Bastos, 2000).

Há duas características marcantes nesse processo, o momento tardio de surgimento do ensino superior no Brasil e, no caso dos cursos de Direito, sua descontextualização em relação aos problemas locais. O seu delineamento deu-se “[...] sob o reflexo de um passado colonial, patrimonialista e escravocrata, [...] de um liberalismo conservador e da submissão econômica aos Estados centrais do capitalismo avançado” (Wolkmer, 2012, p. 58). Ao invés de representar avanço, autonomia e progresso, o ensino jurídico é criado dissociado dos interesses da maioria da população.

Em 1955, San Tiago Dantas (2009) expôs alguns dos problemas do ensino jurídico brasileiro. Entre as questões mencionadas, a principal era o descompasso com as demandas da vida cotidiana. Para ele, a cultura do ensino jurídico no Brasil é caracterizada por transmitir “[...] o conhecimento descritivo e sistemático de instituições e normas jurídicas. [...] um curso de institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático” (Dantas, 2009, p. 16).

Ao longo dos anos, as críticas foram renovadas, mas com as mesmas questões de fundo. É o que se percebe nas análises feitas por Warat (1982; 1985) e Faria (1987), na década de 1980, nas leituras de Rodrigues (1993) e Adeodato (1995), nos anos 1990, e mais recente Bittar (2006), Ghirardi e Oliveira (2016). Em comum, estes autores mantêm a identificação de elementos que caracterizam o ensino jurídico, como tradicionalismo, dogmatismo, tecnicismo e compromisso com a manutenção das relações de poder. A educação jurídica, por essas vias, deixa de lado os problemas contextuais para se preocupar com a reprodução de instituições e normas na manutenção dos interesses econômicos e no exercício do poder político/administrativo/burocrático.

O tecnicismo e o tradicionalismos primam por um “[...] um saber retórico [...] justificador e mantenedor do sistema político, entreabrindo a visão do Direito apenas como instrumento de poder [...]”, ocultado pelas noções modernas de neutralidade e desinteresse do conhecimento (Faria, 1987, p. 182). Em complemento, o dogmatismo “[...] pressupõe verdades perenes e imutáveis, capazes de exercer o controle social sem sacrifício de sua segurança e aparente neutralidade” (1984, p. 182).

Por outras vias, ainda hoje o ensino jurídico mantém viva a sua marca de “descontextualizado, unidisciplinar e dogmático” (Ghirardi; Oliveira, 2016, p. 382). O diálogo, o questionamento, os problemas, a ação participativa e ativa dos sujeitos do processo educativo não são elementos primordiais nas práticas educativas adotadas. Fechado em si, muitas vezes os cursos de direito adotam uma forma de transmissão do

saber baseado no monólogo. Os estudantes são estimulados à passividade, à repetição e à reprodução, ou sejam, “(...)a mesma metodologia da época de sua criação: a aula-conferência. É ela a técnica preferencial do ensino tradicional” (Rodrigues, 2005, p. 53).

As atividades pedagógicas aplicadas nos cursos de Direito podem estar atreladas ao fato de “em sua grande parte, seus professores possuem uma formação pedagógica insuficiente (ou mesmo nenhuma preparação didático-pedagógica) e se restringem em sala de aula a expor o ponto do dia, comentar os artigos dos códigos e contar casos de sua vida profissional [...]” (Rodrigues, 2005, p. 53). O clico de educação tradicional não é rompido, mesmo com os avanços pedagógicos em muitas áreas do conhecimento, por ausência de reflexão crítica e preparação adequadas.

Adeodato (1995) chama atenção para o fato de que no ensino jurídico ter-se a ideia de que o bom professor é necessariamente o bom técnico jurídico. O sucesso forense representaria o êxito pedagógico. Impera no campo jurídico, em relação aos saberes pedagógicos, o autodidatismo, aqueles que melhor executam as atividades forenses, são automaticamente bons professores (Bastos, 2000). Há uma cultura do ensino jurídico baseada nos saberes técnico-forenses, ao invés de saberes técnico-pedagógicos.

As atividades do ensino superior são regidas pelas normas da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), a qual exige qualificação para o exercício do magistério superior, através dos cursos de pós-graduação, *lato sensu* ou *stricto sensu* (Brasil, 1996). Porém, o período dedicado à preparação didática não costuma ter grande destaque em nenhum dos níveis de formação (Ventura, 2004).

Muitos professores de Direito, diante da ausência de reflexão sobre a prática docente, não se reconhecem como participantes responsáveis pela formação de novos profissionais e reprodução de muitas mazelas que assolam o sistema de justiça nacional (Ventura, 2004). Sem reflexão pedagógica, sem crítica sobre as suas práticas, a atuação do professor de Direito não é capaz de renovar-se e ajustar-se diante das falhas e novas necessidades sociais e pedagógicas.

Boas práticas pedagógicas têm como base a formação e a reflexão permanente sobre as práticas adotadas. No ensino jurídico é comum encontrar a figura do *doutor-professor*, aquele que “[...] passa a transmitir verdades inquestionáveis ou não criticáveis acerca do mundo jurídico” (Rocha, 2014, p. 174). A qualificação técnico-forense, daquele que domina as leis e as normas, faz da profissão de professor uma atividade secundária, funcionando apenas como uma forma de reforço à ação do sábio e conhecedor dos

institutos jurídicos e seu funcionamento.

O descompasso com os saberes pedagógicos, e a primazia da reprodução técnica, justifica-se pelos objetivos “[...] finais do curso de Direito, quais sejam, a prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e os concursos públicos [...]” (Pagani, 2012, p. 02). Tais seleções, muitas vezes, privilegiam as competências e habilidades desenvolvidas no ensino tradicional, dogmático e tecnicista. O privilégio do ensino tradicional, afasta os professores de outras atividades educativas, como pesquisa e extensão, as quais poderiam ser instrumentos eficientes para promoção da crítica formativa e aproximação aos problemas da vida cotidiano.

O pouco interesse por questões pedagógicas, no âmbito do ensino jurídico, reflete a escassez de pesquisas e publicações nesta área. Em busca no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES é possível verificar entre a quantidade de publicações de trabalhos relativos às metodologias ativas, em todas as áreas, e, especificamente, no ensino jurídico. A busca foi feita com os seguintes descritores: “metodologia ativa”; “metodologia ativa” e “ensino jurídico<sup>3</sup>”; “ensino jurídico” e “estudo de caso<sup>4</sup>”; “ensino jurídico” e “método do caso”; “ensino jurídico” e “sala de aula invertida”; “ensino jurídico” e “ensino híbrido”. A pesquisa foi restrita à publicação de artigos, no período de 2003 a 2023, últimos 20 anos. Os dados encontrados estão no quadro 1 abaixo.

**Quadro 1** – Resultado da busca de artigos publicados sobre metodologias ativas e ensino jurídico no período de 2003 a 2023

<b>Termos buscados</b>	<b>Resultados</b>
“metodologia ativa”	2.739 artigos
“metodologia ativa” e “ensino jurídico”;	29 artigos
“ensino jurídico” e “sala de aula invertida”	1 artigos
“ensino jurídico” e “estudo de caso”	10 artigos
“ensino jurídico” e “método do caso”	8 artigos
“ensino jurídico” e “ensino híbrido”	1 artigo

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2024).

<sup>3</sup> No caso da busca por termos conjuntos e compostos foi selecionado o filtro “é (exato)”, afastando resultados que apenas contivessem um dos itens do termo.

<sup>4</sup> Ao se fazer a busca com os termos “ensino jurídico” e “método de caso” nenhum resultado foi encontrado. Porém, em virtude não ausência de unificação de terminologia, a prática pedagógica pode ser designada por outras termos, como “método de estudo de caso” ou “método do caso”. Em virtude dessa viração, optou-se pela ampliação da busca para abranger estes dois últimos termos.

Os dados da busca apontam que ainda há muito avanço a ser feito na discussão de práticas pedagógicas voltadas especificamente para ensino jurídico. Dos quase 3 mil artigos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES, apenas 29 fazem uma discussão direcionada ao ensino jurídico. A situação é pior quando se estabelece metodologias específicas, como o ensino híbrido e a sala de aula invertida, as quais contam com 2 artigos publicados no período, se juntarmos as duas práticas. Em relação ao método de casos, há atenção maior dos pesquisadores, tendo em vista os 18 de artigos publicados sobre o tema, ou seja, mais da metade do número de artigos que tratam de metodologias ativas no ensino jurídico.

Os resultados apresentados no quadro 1 são semelhantes aos encontrados por Schauren Júnior e Horn (2021), em 2018. Mesmo 5 anos depois da pesquisa realizada pelos autores citados, a interpretação feita hoje aponta para resultados similares. Corroborando com o que disseram na época, estas buscas mostram

a incipiência das publicações científicas registradas na base de dados pesquisada, referentes à adoção de metodologias diversificadas, amoldadas ao perfil de profissional que o Direito almeja formar. Ao mesmo tempo, se observa que outras áreas do saber, como a saúde, já se mostram avançadas nas práticas pedagógicas ativas, bem como na produção de conhecimento em relação a tais processos de ensinagem (Schauren Júnior; Horn, 2021, p. 6).

Como citado anteriormente, a ensinagem (Anastasiou, 2015) demanda a criação de um ambiente educativo que permita a relação horizontal entre os atores pedagógicos e a crítica em relação ao conhecimento tratado. As metodologias ativas apontam para tal cooperação e colaboração entre pessoas adultas, capazes e responsáveis pela construção de saberes engajados ao contexto em que são produzidos e serão utilizados para solução de problemas práticos da vida cotidiana.

Rumo a uma perspectiva multidimensional, as práticas pedagógicas do ensino jurídico requerem um “[...] novo olhar e uma nova postura diante do conhecimento jurídico e da função dos cursos de Direito para possibilitar a religação de saberes, a integração do currículo, e a qualificação efetiva dos egressos” (Ghirardi; Oliveira, 2016, p. 382). Os aspectos de novidade que precisam ser fomentados passam pela observação, análise e interpretação feita pelas atividades de pesquisa acadêmica. Refletir sobre as próprias práticas permite aos professores e às instituições uma *práxis* pedagógica consciente de seu papel e dos instrumentos utilizados.

O ensino jurídico unidimensional aborda de forma fragmentada os elementos que



constituem a ação educativa: sujeitos, conteúdos e metodologias. Os sujeitos são colocados em oposição, assumindo modos monológicas de interação, reforçando uma relação intersubjetiva do tipo **sujeito-objeto**. Esta perspectiva afasta a construção de uma relação de ensinagem, pautada na interação no nível **sujeito-sujeito**, a qual pressupõe os mesmos aspectos da interação humana intermediada pela linguagem. Seguindo esta lógica de isolamento, os conteúdos são limitados à reprodução da técnica forense, afastando-se da vida cotidiana, e as metodologias tomam a reprodutibilidade e na passividade como recursos pedagógicos.

A unidimensionalidade do ensino jurídico está presente na estrutura das relações intersubjetivas, marcada pela ausência de diálogo, crítica, questionamentos. Na abordagem dos conteúdos, os quais não se preocupa com interlocução com outros saberes, de campos científicos diversos e não científicos, caracterizando um descompasso. E as metodologias são reduzidas, limitadas às aulas-conferência, com exposição de conteúdo técnico, ausência de problematização ou inserção de múltiplas linguagens.

Romper com a histórica estrutura não-dialógica do ensino jurídico demanda a inserção de novas perspectivas pedagógicas, que podem ser encontradas na racionalidade comunicativa, e a utilização de práticas que sejam capazes de sustentar relações educativas multidimensionais. Algumas metodologias apresentam estrutura e características que vão ao encontro dos aspectos aqui apontados, tais como a sala de aula invertida, método de casos e ensino híbrido.

### **3. Metodologias para uma educação ativa e participativa: sala de aula invertida, método de casos e ensino híbrido**

A utilização de metodologias para uma educação ativa e participativa, que esteja estruturada no diálogo, requer planejamento, preparação e permanente avaliação. As atividades educativas são planejadas em diferentes instâncias, que abrangem as normas genéricas sobre o delineamento do sistema de ensino, definidas nas normativas federais – Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – e as orientações e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Estadual de Educação (CNE). No âmbito institucional as diretrizes são fixadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e, mais especificamente em cada curso, nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs). Além destas, a concretização da ação é delineada nos planos de disciplina e de aula, que é produção do

professor (Rodrigues, 2014).

As metodologias de ensino “são caracterizadas por diferentes estratégias e procedimentos pedagógicos, tendo como meta atingir um processo de ensino e aprendizagem com qualidade” (Arruda; Nascimento; Castro Neto, 2020, p. 9). As escolhas metodológicas precisam ser feitas em conformidade com as metas e os objetivos previamente fixados, os quais direcionam a ação docente. A multidimensionalidade está presente nas escolhas metodológicas que permitem a integração entre os elementos da aprendizagem.

Daí é preciso que sejam privilegiados instrumentos pedagógicos que promovam a cooperação entre os sujeitos do processo educativo e a ampliação dos conhecimentos e saberes apreendidos. As práticas multidimensionais são capazes de atingir estas finalidades, especialmente por permitirem a utilização de múltiplas linguagens, plataformas, espaços e instrumentos comunicativos, ampliando os sentidos para a além da escuta e reprodução. Ao invés de papéis estaques, os professores e estudante revezam-se em ações de ouvir, falar, perguntar, discutir e fazer.

Distante de um ensino que se pauta apenas na reprodução teórica, as “[...] novas metodologias são pensadas e desenvolvidas, visando aproximar a realidade do aluno ao seu próprio processo de aprendizagem” (Arruda; Nascimento; Castro Neto, 2020, p. 9). O ensino jurídico, pautado em uma pedagogia tradicional, não é apenas improdutivo, do ponto de vista das necessidades e complexidades sociais, mas está de costas para o *problema* como o elemento central do processo educativo, rompendo a relação entre ensino-aprendizagem e realidade social. Os impactos da assunção de um ou outro modelo dá-se no resultado objetivo, se há formação de sujeitos autônomos, capazes de criar soluções para as contingências e eventualidades da vida, ou de naturalização das relações sociais.

Para além da dimensão técnico-jurídico do conhecimento, outras narrativas-metafóricas precisam ser inseridas, como: políticas, culturais, éticas etc. (Ghiraldelli JR., 2000). Como podem os professores fazer isso? Algumas ideias podem advir da adoção, de forma isolada ou conjugada, das seguintes estratégias: a) metodologias ativas, b) ensino por projetos interdisciplinares, c) ensino híbrido e d) sala de aula invertida (*Flipped Classroom*),

e) Instrução entre pares (*Peer Instruction*), Aprendizagem baseada em projetos (*Project Based Learning*) e Estudos de Caso (*Study Case*) (Ghirardi; Oliveira, 2016).

A propostas acima, apesar das distinções nas formas de execução e nos estímulos

desenvolvidos, tem em comum o fato de inserirem o *problema* como base do processo educativo, reconfigurando os papéis assumidos pelo professor e estudante no processo educativo. Em virtude do deslocamento da primazia pedagógica para o contexto e a interação multidimensional entre o saber e os sujeitos, rompe-se “[...] com a visão passiva do aluno e com a postura autoritária do professor. Significa superar a ideia de aula como espaço exclusivo de transmissão do conhecimento, que se faz por meio da exposição do conteúdo” (Ghirardi; Oliveira, 2016, p. 401). Os sujeitos do processo educativo assumem posições de colaboração, espelhando a estrutura comunicativa da linguagem, bem como se rompe com a separação entre conhecimento técnico-jurídico e vida cotiada.

A realização do ensino-aprendizagem em termos multidimensionais e fundado na ideia de diálogo, como base da relação educativa, pode ser identificada em três estratégias pedagógicas específicas. Das cinco acima indicadas, passa-se a detalhar e discutir os aspectos de três delas: a) ensino híbrido (*blended learning*); b) sala de aula invertida (*flipped classroom*); e c) método de casos. As três metodologias promovem um ensino ativo e participativo por conjugar “[...] tempos de aprendizagem pessoal e tempos de aprendizagem colaborativa” (Moran, 2015, p. 26). Ao lado da escuta de aula-conferência realizadas pelos professores, da leitura de livros e resolução de exercícios, adotam-se outras linguagens para produção do conhecimento – áudio, vídeos, imagens, sons etc. –, novos espaços – a casa, a praça, a rua, a comunidade etc. – e novos contextos – advindo dos problemas da vida inseridos na aprendizagem. Assim, estimula-se que os estudantes “[...] se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes” (Moran, 2015, p. 17).

Designa-se de híbrido algo que conjuga formas e modelos distintos, tanto em relação a objetos como a ações, volta-se para o uso das inovações tecnológicas em processos que anteriormente eram dominados por instrumentos analógicos. No caso do ensino, trata-se da utilização, através da compatibilização, de abordagens, metodologias e instrumentos tradicionais e conjunto com os recursos da educação *online*. O ensino híbrido (*blended learning*) é “[...] uma tentativa de oferecer ‘o melhor de dois mundos’ — isto é, as vantagens da educação online combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional” (Christensen; Horn; Staker, 2013, p. 3).

A principal característica do ensino híbrido é adotar algumas ferramentas e estratégias do ensino *online*, que permitem “[...] algum elemento de **controle do estudante** sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma **localidade física supervisionada**, fora de sua residência” (Christensen; Horn; Staker,

2013, p.7 – grifo nosso). Ao estudante se garante uma maior autonomia na realização do programa de estudo, o que passa pela gestão do uso dos recursos eletrônicos. Com a adoção desta estratégia flexível, o ensino híbrido não abandona os elementos da pedagogia tradicional, continua sendo um programa de educação formal, em que a escola e os professores assumem papéis de mediação, direcionamento e supervisão.

O ensino híbrido não é a simples utilização de recursos tecnológicos dentro do espaço escolar, nem um ensino *online* que acontece fora de qualquer supervisão, apenas no ambiente doméstico. Para ser híbrido é necessário haver integração “[...] as modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante em um curso ou uma matéria, estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada” (Horn; Staker, 2015). Não há sobreposição ou repetição de conteúdos e ferramentas, mas complementação dos recursos para se chegar aos objetivos pedagógicos fixados inicialmente. Destaca-se dois elementos importantes: a) os estudantes têm algum tipo de controle sobre o processo educativo; b) há frequência à escola onde há professores e supervisores (Horn; Staker, 2015).

Existem várias formas de conjugar a utilização dos recursos, Horn e Staker (2015) falam em uma taxinomia que inclui 4 modelos distintos. O modelo de **Rotação**, que o ensino acontece na escola, mas com a inclusão de algumas atividades no ambiente virtual. Há uma rotação entre os espaços físico e virtual, que pode incluir atividades colaborativas ou individuais, ensino pelo professor e ensino *online*. O modelo **Flex**, em que há primazia de atividades *online*, com cronograma flexível e adaptativo, e apoio presencial de professores para “[...] ensino de grupo pequeno, projetos de grupo e tutoria individual” (Horn; Staker, 2015, p. 10).

Os outros dois modelos são “**à la carte**” e “**virtual enriquecido**”. No primeiro caso, há algumas disciplinas ou cursos específicos que são ofertados integralmente *online*. Sem deixar o ensino presencial tradicional, o estudante escolhe quais irá cursar. No segundo, parte do curso ou disciplina é presencial e o restante é completado com atividades *online*, em que os estudantes têm controle do tempo, ritmo e espaço onde irão estudar (Horn; Staker, 2015).

No ensino jurídico, a utilização de ferramentas do ensino híbrido no ensino jurídico pode promover a colaboração entre estudantes em classe; desenvolver habilidades e competências ligadas à gestão de recursos e à responsabilidade sobre o processo de aprendizagem; ampliar a autonomia, a criatividade e a inovação diante de situações desafiadoras (CEDEA, 2015). A supervisão dos professores pode se dá pela adoção de

parte da carga horária em atividades *online*, como pesquisas jurisprudenciais nos repositórios virtuais dos Tribunais, seminários integrados com universidades ou profissionais, atividades fora do ambiente acadêmico, uso de recursos virtuais como filmes, documentários, música etc. Enfim, as possibilidades são muitas. Desde que haja bom planejamento, o ensino híbrido representa uma possibilidade multidimensional de educação, pois promove uma educação que integra os sujeitos, amplia os conteúdos e diversifica as metodologias, ferramentas e interfaces.

Segundo Adolfo Tanzi Neto, em entrevista concedida às pesquisadoras Bruna Vargas e Christine Nicolaidis (Vargas; Nicolaidis, 2021, p. 495), o uso de qualquer tecnologia pedagógica só se mostra eficaz se o centro de compreensão está na formação de totalidades, que “(...) une e integra o material, a forma e conteúdo”. Para o sucesso do ensino híbrido em promover flexibilidade, autonomia e responsabilidade, é necessária uma boa atividade de gestão educacional que engaje os estudantes, por meio de ambiente para uma aprendizagem mais exploratória e menos reprodutivo.

Outra prática educativa multidimensional é a sala de aula invertida (*Flipped Classroom*), que pode ou não ser adotado dentro do ensino híbrido. Nesse modelo, a criação de ambiente virtual de aprendizagem (AVA) permite que o ensino presencial na sala de aula e as interfaces *online* se complementem, com a disponibilização de “[...] materiais variados, como vídeos, textos, planilhas, questionários, fóruns, avaliações, entre outro” (Sunaga; Carvalho, 2015). A lógica do processo de ensino é inversa às práticas educativas tradicionais, em que o contato inicial do estudante com o conteúdo é a exposição pelo professor em sala de aula, depois cabe ao estudante aprofundar o conhecimento e resolver atividades em momento posterior, de forma individual ou em grupo.

Com a inversão, o estudante tem contato com o conteúdo antes das aulas e o encontro com o professor e a turma assume um papel mais dinâmico, para compartilhamento, orientações, questionamentos e soluções de problemas. O principal objetivo é que “[...] o aluno tenha prévio acesso ao material do curso – impresso ou on-line – e possa discutir o conteúdo com o professor e os demais colegas” (CEDEA, 2015, p. 14). As ações pedagógicas em classe são mais ativas e participativas, com adoção de atividades em grupo, discussões ou resolução de exercícios. Ao invés de uma apresentação do conteúdo uniforme, generalista para todos os estudantes, o docente pode dedicar-se aqueles que tiveram mais dificuldades, circulando entre os estudantes com mais atenção às necessidades individuais.

O modelo verticalizado de ensino-aprendizagem cede lugar para ações dialógicas. O

professor associa-se ao estudante, desempenhando a função de um orientador ou tutor, indicando os caminhos a serem percorridos e os ajustes necessários na produção do conhecimento. Aqui não há assunção de novas funções pelo educador, mas se confere maior importância a alguns aspectos da prática docente que nem sempre encontram espaço para se manifestar diante de metodologias unidimensionais. Do lado dos estudantes, há maior estímulo à autonomia, promovendo a substituição de uma posição passiva diante do processo educativo por uma atitude ativa e participativa (Bergmann; Sams, 2018).

No ensino jurídico, o professor, ao adotar a sala de aula invertida, pode concentrar-se na aprendizagem por meio da resolução de problemas e em estudos de casos para aplicação das normas jurídicas abordadas. Ao invés de leituras de textos legislativos, apresentação de julgados ou interpretações doutrinárias, ao professor cabe a “[...] organização de sequências de atividades que partam de situações problema e levem os alunos à resolução de problematizações, resolvidas geralmente em grupos” (Suhr, 2016, p. 6). Os estudantes sentem-se mais engajados quando percebem que são atores ativos e participativos do processo, especialmente no ensino superior, no qual a formação profissional é a realidade imediata. A sala de aula invertida abre espaço para a conjugação da interdisciplinaridade e da contextualização conhecimento abordado, criando condições para um aprendizado ativo e participativo.

Os estudantes são levados a assumir maior responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, abandonando a posição passiva que era estimulada por métodos tradicionais. Exige-se “[...] estudo prévio dos conteúdos disponibilizados e preparar-se para os encontros presenciais, [...] atividades de discussão, análise e síntese, aplicação, elaboração própria, sempre direcionados por problematizações (Suhr, 2016, p. 6). A aprendizagem não se restringe à sala de aula e as dúvidas não ficam para o estudo individual em casa. Há literalmente a inversão dessa lógica, o estudo prévio permite que as dúvidas e os questionamentos façam parte dos encontros na sala de aula.

A terceira estratégia que privilegia a multidimensionalidade do processo educativo é o ensino por método de casos. Por meio dele, a centralidade do ensino-aprendizagem está na crítica, nos problemas e no contexto da vida. Com isso, tem-se a ampliação da abordagem dos saberes, conferindo maior sentido aos conhecimentos apreendidos. Com o estudo a partir de casos e problematizações, no ensino jurídico, o que importa é apreensão dos fundamentos e princípios extraídos das leis e das decisões judiciais, não a mera assimilação dos institutos ou normas jurídicas (Rodrigues; Borges, 2016). Ao estudante confere-se a oportunidade de pensar em contexto, sem a segmentação de etapas: análise,

interpretação, consideração de variáveis, julgamento e aplicação do aparato jurídico-legal estudado.

Esta metodologia começa pela “[...] identificação de uma situação-problema. Dessa origem o professor passa à problematização, para a qual se serve do conteúdo programático do curso em preparo ou em andamento [...]” (Costa, 2007, p. 27). O processo de ensino-aprendizagem começa pelo contexto, parte-se de um problema social e depois os estudantes se voltam para o estudo das normas jurídicas. Neste caso, há um direcionamento prévio, o que permite uma articulação constante entre abstração teórica e aplicação concreta do conhecimento. Em uma perspectiva multidimensional, o método de casos abre espaço para que haja uma análise amplas das questões-problema, incluindo as contradições, as oposições e as lacunas que comumente surgem no momento de tomada de decisão prática.

Um dos requisitos para a utilização adequada dessa metodologia é a assunção, pelos estudantes, do papel de “[...] um personagem da narração; como tal, ele passa pela identificação do problema, das alternativas de decisão, da escolha de uma delas, e da construção de sua implementação” (Costa, 2007, p. 27). Faz parte do processo educativo a tomada de decisões, o que requer a utilização de casos complexos que não tenham soluções únicas ou imediatas, nem soluções previamente dadas ou limitadas ao que já aconteceu em situações semelhantes. É preciso que haja espaço para a construção de saídas que ultrapassem o conhecimento já apresentado, assim os estudantes são estimulados a fazerem ligações entre saberes que, inicialmente, não foram pensadas e antecipadas pelo professor.

Por meio do método de casos, “[...] o estudante se depara com um caso – real, hipotético ou uma articulação de ambos – para analisá-lo e, a partir daí, chegar a uma série de conclusões objetivando a compreensão do conteúdo [...]” (Rodrigues; Borges, 2016, p. 1368). O conteúdo é transmitido em articulação com uma situação que dá vida e nuances novas aos conhecimentos, mantendo-o ligado a outros saberes, não acadêmicos e não-jurídicos, inclusive. Isso possibilita ao estudante uma abordagem multidimensional do saber jurídico, em compasso com os problemas reais, evidenciando a impossibilidade de soluções fáceis diante das imprevisibilidades cotidianas.

Pode-se apontar como benefícios dessa metodologia: o desenvolvimento de maior interesse estudantil pelo conteúdo apreendido, especialmente pela contextualização em que é apresentado, incluindo as experiências pessoais de cada um; o estímulo a habilidades e competências como as de relacionamentos em grupo, escolhas estratégicas, criatividade e criticidade, tendo em vista a complementação dos pontos de vista para construção de saídas

possíveis; o aprimoramento do senso crítico, ao invés de apenas memorizar normas e institutos jurídicos, promovendo a criatividade e inovação na proposição de soluções para problemas sociais complexos (CEDEA, 2015).

É necessário pontuar que a discussão e comentários de situações da vida cotidiana ou exemplos trazidos pelo professor e estudantes não se qualifica como método de casos. A preparação docente é essencial, através de “[...] ampla pesquisa jurisprudencial acerca de um tema e, após ler todos os casos encontrados, decidir qual das decisões é capaz de propiciar aos alunos o desenvolvimento do raciocínio jurídico [...]” (Ramos; Schorscher, 2009, p. 57, 58). Além de preparação, a utilização do método de casos requerer alguma adaptação ao contexto da turma ou conjugá-lo com outras estratégias pedagógicas.

Um roteiro possível para o uso do método de casos no ensino jurídico é apresentado por Cidrão, Silva e Pereira Neto (2020). Para eles, as decisões judiciais podem servir como material sintetizador, nas quais é possível explorar os fatos narrados, o papel dos atores, os argumentos apresentados e as decisões tomadas. Os pontos positivos destacados pelos pesquisadores são convergentes com o que se disse anteriormente neste trabalho: interação entre os estudantes e o professor, por meio da ampliação do horizonte pedagógico; e o desenvolvimento de habilidades interpretativas, as quais levam à formação de profissionais capazes de manejar de forma criativa e inovadora a aplicação do direito.

Neste caso, o uso de decisões judiciais requer uma atenção especial pelo professor para que as soluções possíveis não estejam restritas àquelas já apresentadas nos processos judiciais analisados. A possibilidade de criar diante de problemas reais é o fundamento do método de casos, por isso, não se deve fazer restrições à capacidade de criação, inovação e fundamentação dos estudantes, o que pode levar à proposição de saídas diversas daquelas propostas pelos atores jurídicos.

Por exemplo, é possível que essa metodologia seja aliada à sala de aula invertida, o que demanda a leitura prévia dos julgados e normas aplicadas pelos estudantes. Após a preparação do docente e dos alunos, os resultados produzidos devem ser apresentados em sala de aula, privilegiando práticas dialógicas, como “[...] diálogo socrático ou desenvolvida por meio de simulações, seminários ou debates” (Ramos; Schorscher, 2009, p. 59). Uma questão importante é que tanto na construção das soluções, quanto na sua exposição, o processo esteja voltado em um ambiente que promova a exposição de argumentos, a escuta atenta às críticas realizadas e a apresentação de justificação aos pontos de vista.

É preciso que os estudantes percebam que “[...] o aprendizado se dá a partir de



problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso” (Moran, 2015, p. 19). A atuação ativa e a participação dos atores serão obtidas como resultado da metodologia aplicada e do interesse desenvolvido. Cria-se um ambiente de experiência educativa que engloba o conhecimento técnico-jurídico sobre as normas e institutos, o desenvolvimento de habilidades de relacionamento social e atividade colaborativa, comprometida com o diálogo e a cooperação.

As três práticas multidimensionais apresentadas levam a uma organização dialógica e comunicativa do processo educativo. Com a contextualização do conhecimento, o resultado é um “[...] aluno ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor” (Moran, 2015, p. 22). Os elementos pedagógicos – professor, estudante e conhecimento – são reorganizados em torno de fundamentos que orientam a formação profissional e o desenvolvimento de habilidades e competências comprometidas com uma atuação social crítica e colaborativa.

### **Considerações finais**

As práticas educativas unidimensionais estão alicerçadas em ações pedagógicas que têm como características: a primazia do professor na transmissão do conhecimento; os alunos em uma posição passiva de ouvinte; e o descompasso entre teoria e os contextos da vida cotidiana. Em geral, as metodologias de ensino-aprendizagem restringem-se às aulas semanais, a reprodução de conhecimento teórico e a assimilação de normas e institutos jurídicos, sem o fomento à construção e o entendimento de raciocínio jurídico adequado. Este conjunto pedagógico dificulta a formação de profissionais críticos, reflexivos e comprometidos com valores dialógicos.

A superação de tais entraves devem ser norteadas por uma perspectiva pedagógica que tome o diálogo como fundamento para práticas educativas multidimensionais. Com base na estrutura da comunicação, é possível fixar a reciprocidade e a reflexividade como elementos centrais do entendimento entre interlocutores. Sob tais perspectivas, as ações educativas ampliam a abordagem do conhecimento, (re)inserindo-o no contexto da vida onde é produzido, permitindo sua articulação com as normas sociais e com a formação da personalidade individual. Além disso, são capazes de fomentar a cooperação e a solidariedade, em que os sujeitos participantes se veem integrados no mesmo projeto, que não pode se realizar sem a cooperação intersubjetiva.

O ensino híbrido, a sala de aula invertida e o método de casos são metodologias que promover novas configurações de relacionamento interpessoal e a interlocução entre múltiplos saberes. No ensino jurídico, são recursos disponíveis na promoção de uma educação que engaje os estudantes nos problemas da vida cotidiana, conferindo ao conjunto de normas jurídicas um viés comunicativo e prático, afastando-se de uma mera formalização teórica e abstrata.

A perspectiva pedagógica multidimensional, que extrai seus fundamentos da estrutura pragmática da comunicação cotidiana, aponta para a necessidade rotacionar os espaços e os instrumentos educativos. Com isso, reconhece-se que a aprendizagem não acontece apenas no ambiente institucional, nem apenas pela transmissão em forma de exposição seminal. O processo de ensino-aprendizagem ativo e participativo incorpora as ferramentas tecnológicas disponíveis no nosso tempo, integrando o ambiente físico e o virtual, adaptando-os às necessidades e possibilidades de cada contexto educativo.

A relação intersubjetiva, nas práticas pedagógicas mediadas por uma perspectiva comunicativa, incorpora a cooperação, a colaboração e a corresponsabilidade como habilidades e competências estudantis a serem desenvolvidas. Coloca-se no centro da aprendizagem a participação qualificada dos estudantes, responsabilizando-os pelo processo educativo, o que promove maior engajamento, autonomia e comprometimento. A sala de aula invertida, por exemplo, torna o ambiente institucional em local de debate, discussão, pergunta e questionamento. Os professores e os estudantes tornam-se membros de um ambiente com propósitos convergentes, estão unidos e engajados na discussão de temas e no aprofundamento de conteúdo, reconfigurando a sala de aula como local de mediação e diálogo.

A aproximação entre teoria e prática é feita por meio de estratégias pedagógicas baseadas em problemas, as quais promovem o descentramento educativo. Não há apenas um elemento – professor, estudante e conteúdo – que recebe primazia no processo pedagógico, como se pudessem ser isolados. Ao contrário, eles são envolvidos em um contexto que os coloca em perspectiva e atuação coletiva. Em torno dos casos trazidos para sala de aula –hipotéticos ou não – os trabalhos são feitos em conjunto entre o momento teórico de assimilação dos conceitos e os momentos práticos de análise, interpretação, decisão e aplicação das soluções.

Um ensino jurídico ativo e participativo promove uma interação dialógica entre os sujeitos do processo educativo e amplia os saberes apreendidos e produzidos no ensino jurídico porque engaja os estudantes e professores em um empreendimento comum. O

engajamento aqui destacado está ligado à reconfiguração das relações intersubjetivas, dos espaços de aprendizagem e do lugar ocupado pelo conhecimento. O resultado esperado nestes termos é de um ensino direcionado à formação flexível, crítica e reflexiva dos profissionais que atuarão no sistema de justiça. E o desenvolvimento da capacidade de utilização dos saberes adquiridos na universidade como saberes da vida, que têm implicações na melhoria das condições de existência de todos os sujeitos e grupos que formam a sociedade.

### Referências

ADEODATO, João Maurício. Qualificação profissional. *In: Anais da Conferência Nacional da OAB*. São Paulo: JBA Comunicações, 1995.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias trabalho em aula*. 10 ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2015.

ARRUDA, Juliana Silva; NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do; CASTRO NETO Deodato Narciso de Oliveira. *Metodologias Ativas: pense, mude, planeje e compartilhe*. Fortaleza: EdUnichristus, 2020.

BANNEL, Ralph Ings. *Habermas & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino Jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumem, 2000.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BITTAR, Eduardo. *Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*. São Paulo: Atlas, 2006.

BORDENAVE, Juan Enrique Díaz. A opção pedagógica pode ter consequências

individuais e sociais importantes. *Revista de educação AEC*, n. 54, 1984, pp. 41-50.

BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

CANDAU, Maria Vera. A didática e a formação de educadores. Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Maria Vera. (org.). *A didática em questão*. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portal de Periódicos da Capes*. Disponível em: <<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>>. Acesso em: 23 fev. 2024.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M. & STAKER, H. *Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. Maio de 2013. Disponível em: <[http://porvir.org/wpcontent/uploads/2014/08/PT\\_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf](http://porvir.org/wpcontent/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf)>.

COSTA, Esdras Borges. O método do caso em cursos. Participativos. *Cadernos Direito FGV*, V. 4, N. 4, julho 2007, São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, p. 25 – 30.

CIDRÃO, Taís Vasconcelos; SILVA, Alexandre Bruno da; PINHEIRO NETO, Francisco Miranda. Um ensaio acerca da crise no ensino jurídico no Brasil: a urgência da aplicação do método de estudo de caso. *Revista Quaestio Iuris*, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 660–676, 2020. DOI: 10.12957/rqi.2019.39572. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/quaestioiuris/article/view/39572>>. Acesso em: 23 fev. 2024.

DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. In: *Cadernos FGV Direito Rio – Educação e Direito*. V. 3. Rio de Janeiro: 2009. Disponível em: <<http://biblioteca.jfpb.jus.br/arquivos/ebooks/direito/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20vol.3.pdf>>.

FARIA, José Eduardo. *A reforma do ensino jurídico*. São Paulo: Sergio

Antonio Fabris, 1987.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, nº. 135, p. 539-553, abr.-jun., 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/9KvRMpt5MSQJpB5pqYKfnyp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 21 fev. 2024.

GHIRALDELLI JR., Paulo. A teoria educacional no ocidente: entre modernidade e pós-modernidade. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2) 2000, pp. 32 – 36.

GHIRARDI, José Garcez; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. Caminhos da Superação da Aula Jurídica Tradicional: O Papel das Instituições de Ensino. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, n. 113, pp. 379-404, jul./dez. Belo Horizonte: 2016.

HORN, Michel B.; STAKER, Hearther. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

JOSÉ MORAN. Educação híbrida: um conceito chave, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlo. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 28ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MELO, Geovana Ferreira; PIMENTA Selma Garrido. Princípios de uma didática multidimensional: um estudo a partir de percepções de pós-graduandos em educação. *Cad. Pesq.*, São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/index>

<<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/929>

>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

PAGANI, Juliana Ferrari de Oliveira. *A formação dos professores dos cursos de Direito no Brasil: a pós-graduação “stricto sensu”*. 2012. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0264.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2020.

RAMOS, Luciana de Oliveira; SCHORSCHER, Vivian Cristina. Método de Caso. In: *Métodos de Ensino em Direito conceitos para um debate*. org. José Garcez Ghirordi. São Paulo: Saraiva, 2009.

ROCHA, Adriana de Lacerda. Algumas ponderações sobre o professor de Direito e o professor reflexivo. *Educação jurídica*. Horácio Wanderlei Rodrigues, Edmundo Lima de Arruda Júnior, organizadores. 3. ed. corr. Florianópolis: FUNJAB, 2014.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino Jurídico e Direito Alternativo*. 1993.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do Direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. (org.). *Planejando atividades de ensino-aprendizagem para cursos de direito*. 3. ed. corr. Florianópolis: FUNJAB, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHAUREN JUNIOR, Helio Miguel; HORN, Cláudia Inês. Metodologias ativas no curso de direito: possibilidades de aplicação do Arco de Maguerez. *Educação*. Porto Alegre,

Porto Alegre, v. 44, n. 2, e32188, maio 2021. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-25822021000200200&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822021000200200&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 23 fev. 2024.

SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres. (org.). *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. Tradução Liliana Rombert Soeiro. Lisboa, PT: Livros Horizonte, 2000.

SUNAGA, Alexsandro; CARVALHO, Camila Sanches de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

SUHR, Inge Renate Frose. Desafios no uso da sala de aula invertida no ensino superior. *Transmutare*, v. 1, n. 1, p. 4-21, jan./jun., 2016.

VARGAS, Bruna. Q.; NICOLAIDES, Christiane. Entrevista com Adolfo Tanzi Neto: uma perspectiva sócio-histórico-cultural do ensino híbrido e suas tecnologias. *Ilha do Desterro*, v. 74, n. 3, p. 493–504, Florianópolis, set/dez. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ides/a/nm3gts6TR4rsZbZnCNzkzQd/?lang=pt#>> Acesso em: 21 fev. 2024.

VENTURA, Deisy. *Ensinar direito*. Baueri: Manole, 2004.

WARAT, Luís Alberto. *A ciência jurídica e seus dois maridos*. Santa Cruz do Sul: FISC, 1985.

WARAT, Luís Alberto. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. *Sequência* Florianópolis, v. 3, n. 5, 1982. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/17121/15692>>. Acesso em: 10

ago. 2020.

WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

**Como citar este artigo:**

SILVA, Cristóvão Teixeira Rodrigues; MENEZES, Antonio Basilio Novaes Thomaz de. Práticas pedagógicas multidimensionais para um ensino jurídico ativo e participativo. **Revista Culturas Jurídicas**, Vol. 11, n. 28, p. 87-118, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/index>.

SILVA, Cristóvão Teixeira Rodrigues; MENEZES, Antonio Basilio Novaes Thomaz de. Práticas pedagógicas multidimensionais para um ensino jurídico ativo e participativo. **Revista Culturas Jurídicas**, Vol. 11, n. 28, p. 87-118, 2024. Available for access: <https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/index>.

SILVA, Cristóvão Teixeira Rodrigues; MENEZES, Antonio Basilio Novaes Thomaz de. Práticas pedagógicas multidimensionais para um ensino jurídico ativo e participativo. **Revista Culturas Jurídicas**, Vol. 11, n. 28, p. 87-118, 2024. Disponible en: <https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/index>.