

## TRANSVERSALIDADE CURRICULAR E ATUAÇÃO DOCENTE: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO JURÍDICA DEMOCRÁTICA

### CURRICULAR TRANSVERSALITY AND TEACHING PERFORMANCE: IN SEARCH OF A DEMOCRATIC LEGAL EDUCATION

Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira\*  
Alcivan Santos de Medeiros\*\*

#### RESUMO

A educação se revela como um direito fundamental indispensável para o desenvolvimento das democracias contemporâneas. Diante disso, o artigo se dispõe a estudar o melhoramento do ensino jurídico pelo emprego da transversalidade e da implementação de metodologias ativas de ensino. Partindo de diagnóstico regional, o estudo objetiva analisar alguns aspectos curriculares dos cursos jurídicos no Brasil, a partir de uma abordagem transversal, que é mais alinhada a uma educação jurídica crítica e interdisciplinar. Ademais, também é estudado o papel cabível aos professores no processo de materialização curricular, inclusive com a utilização de metodologias participativas. Com tais inovações pedagógicas, defende-se o aumento da capacidade do discente de desenvolver as competências demandadas pela contemporaneidade. Para tanto, a pesquisa se vale do método de pesquisa teórico dedutivo. Assim, observou-se que a educação jurídica brasileira pode assumir um viés mais democrático quando a transversalidade é um elemento fundamental para concretização do currículo.

Palavras-chave: Educação jurídica; democracia; transversalidade curricular; interdisciplinaridade; metodologias ativas.

#### ABSTRACT

Education reveals itself as an indispensable fundamental right for the development of contemporary democracies. Considering this, the article sets out to study the improvement of legal education through the use of transversality and the implementation of active teaching methodologies. Starting from regional diagnosis, this study aims to analyze some curricular aspects of Law courses in Brazil, from an approach that values transversality, which is more aligned with a critical and interdisciplinary legal education. In addition, the role of the teacher in the process of curricular materialization is also studied, including the use of participatory methodologies. With such pedagogical innovations, it is defended the increase of the student's capacity to develop the competences demanded by the contemporaneity. For that, a research uses the deductive theoretical research method. Thus, it was observed that Brazilian legal education can assume a democratic bias when transversality is a fundamental element for the curriculum.

\*Doutor em Direito pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da Graduação e do Mestrado em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3485140030713827>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2445-6136>. E-mail: [ramon.reboucas@ufersa.edu.br](mailto:ramon.reboucas@ufersa.edu.br).

\*\* Mestrando em Direito (PPGD-UFERSA). Especialista em Conciliação e Mediação, bem como Direito Penal e Processual Penal. Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Membro integrante do grupo de pesquisa DiGiCult (UFERSA). Áreas de interesse: Direito Constitucional; Direito Internacional; Direito Digital. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6741343403665028>.

Key-words: legal education; democracy; curricular transversality; interdisciplinarity; active methodology.

## INTRODUÇÃO

Observa-se que a educação brasileira é atingida pelo conservadorismo neoliberal que propicia uma formação em massa exclusivamente técnica em detrimento do ensino crítico e humanizado. Aliado a isso, ocorre o decréscimo do investimento estatal em infraestrutura, qualificação dos docentes, dentre outros aspectos<sup>1</sup>.

Nesse sentido, em países em desenvolvimento, como o Brasil, não se pode copiar cegamente um modelo apenas técnico e renegar os problemas inerentes a sua realidade atual, a qual é permeada pela desigualdade, pobreza, concentração de renda, dentre outros fatores. Diante disso, é necessário que seja pensado uma forma de resgatar a autonomia dos indivíduos enquanto cidadãos<sup>2</sup>.

Isso se mostra possível quando se desenvolve uma cidadania democrática, a qual é construída por intermédio do pensamento crítico, da cidadania universal, da educação para a integralidade do ser, em que se possa imaginar como é viver na realidade do outro<sup>3</sup>.

Essa maneira de pensar é muito útil para a educação jurídica brasileira, a qual sofre com inúmeras críticas na atualidade. Não se pode dizer que são infundadas. A tradição bacharalesca de disciplina imperial alçou o Direito a um isolacionismo e elitismo prejudiciais para esse ramo do saber enquanto objeto de ensino crítico<sup>4</sup>.

Nessa perspectiva, os cursos de Direito no Brasil passaram a atender tanto uma parcela das elites nacionais, que procuram instituições de ensino com maior reconhecimento científico e acadêmico, como alunos não abastados. Em regra, estes, assumindo dívida com crédito estudantil, se submetem à educação precária e acrítica, o que interfere na formação e nas oportunidades de inserção profissional<sup>5</sup>.

Percebe-se, ademais, que tal educação jurídica precária e acrítica é efetivada com base na fragmentariedade dos saberes e na utilização de metodologias passivas pelos docentes. Desse modo, o aprendiz é marginalizado no processo de aprendizagem, de forma que não consegue desenvolver plenamente as competências necessárias para exercer os ofícios no mundo do trabalho e da vida democrática<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da; MUZZATTO, Egidiane Michelotto. Educação para a cidadania democrática: desafios, impasses e perspectivas. *Educação*, v. 44, n. 1, p. 1-15, 21 jun. 2021. p. 6.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>4</sup> WOLKMER, Antonio Carlos. *História do direito no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

<sup>5</sup> FELIX, Loussia Penha Musse (Org.). *Ensino superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Direito*. Projeto Tuning América Latina. Bilbao: Universidad de Deusto, 2014.

<sup>6</sup> OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de. *Educação jurídica em contextos de inovação pedagógica e sociocultural: a experiência brasileira nas perspectivas docente e discente da FD-UnB e UFERSA*. 2019. 509 f. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

Diante desse contexto, torna-se imprescindível que alternativas sejam pensadas para superar esse cenário de fragmentariedade dos saberes e de dificuldade de ensino crítico, para que a educação consiga ser utilizada como vetor de formação de profissionais democraticamente comprometidos. Entre tais alternativas, percebe-se que ganha relevo a análise curricular do curso de Direito e do papel dos professores na efetivação desse currículo.

Problematiza-se, pois, a educação jurídica curricular fragmentada e o papel dos docentes na missão de melhorar o atual estágio da educação jurídica no Brasil, o que reflete na qualidade da democracia. Para tanto, a pesquisa objetiva abordar, a partir de um diagnóstico regional prévio, alguns elementos do currículo jurídico atual; a necessidade de transversalidade curricular; e, por fim, o papel dos docentes na efetivação do ensino transversal e ativo, para melhoria da democracia brasileira.

Por fim, mencione-se que a pesquisa buscou testar a hipótese de que a educação jurídica brasileira pode ser aperfeiçoada pela ampliação da transversalidade curricular e de uma nova postura docente, de modo que a educação jurídica se torne mais democrática. Para tanto, foi elegido como método de pesquisa o teórico dedutivo, tendo em vista que o estudo busca substrato nas ideias gerais elaboradas por autores que já estudaram a temática anteriormente. Ademais, esse método é usado em conjunto com a técnica de pesquisa bibliográfica, a qual é efetuada em livros e artigos científicos.

### **Ponto de partida: um diagnóstico prévio da educação jurídica pública na cidade de Mossoró/RN**

A presente pesquisa parte de um diagnóstico regional prévio realizado nos Projetos Pedagógicos dos cursos jurídicos ofertados na rede pública de ensino da cidade de Mossoró no Rio Grande do Norte. Nesse sentido, ganham destaque os cursos da UFERSA e da UERN. Essa delimitação foi realizada em função da importância de pesquisas regionalizadas que ajudem no aprimoramento de casos concretos, o que não impede a universalização dos resultados alcançados.

Ademais, percebe-se que essas duas instituições já demonstram certa preocupação explícita em adotar práticas transdisciplinares, principalmente por intermédio da interdisciplinaridade, de tal forma que os cursos possam auxiliar na formação de profissionais aptos para a atuação jurídica crítica e democrática<sup>7</sup>. Contudo, essa preocupação não necessariamente reflete na atual estrutura curricular ou na prática docente dos seus cursos de direito.

Em relação a UFERSA, o Projeto Político Pedagógico, reformulado em 2021, menciona a interdisciplinaridade 32 vezes, com destaque para um tópico próprio que

---

<sup>7</sup> Por exemplo, no âmbito da UFRN, o Projeto Pedagógico do Curso de Direito de Natal, datado de 2006, menciona a interdisciplinaridade apenas uma vez, ao tratar das competências e habilidades do corpo discente, o qual “deve primar pelo estudo do Direito, sem esquecer da crítica e da interdisciplinaridade”. Além disso, não foram encontrados trabalhos acadêmicos que problematizassem o currículo dos cursos jurídicos na referida instituição pública. Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UFRN*. Natal, 2006.

trata sobre “formas de realização da interdisciplinaridade”. Dentre essas formas, percebe-se a existência de uma disciplina intitulada “Tópicos Especiais”, além da oferta de disciplinas optativas que podem auxiliar na flexibilização curricular e no incentivo a práticas interdisciplinares pelos discentes<sup>8</sup>.

Seguindo essa linha, o projeto esclarece que ele incentiva todas as atividades em busca da “integralização do curso, tendo a interdisciplinaridade como um princípio basilar, assim como a integração entre teoria e prática, com recurso fundamental das metodologias ativas, tanto no ensino-aprendizagem, quanto na avaliação”<sup>9</sup>.

Por sua vez, delega-se a implementação dessa visão curricular transversal aos Programas Gerais de Componentes Curriculares (planos de ensino) e aos projetos de pesquisa e extensão, os quais “indicarão como a interdisciplinaridade, a relação teoria-prática e os métodos participativos serão implantados”<sup>10</sup>. Com isso, investe-se na autonomia docente, para trazer temas transversais e adequar suas práticas ao perfil de cada turma, por exemplo.

Ao analisar a matriz dos componentes curriculares, nota-se uma disciplina optativa denominada “Direito e Transdisciplinaridade”, com 30 horas. Essa previsão serve para enfatizar a importância de os cursos tratarem de aspectos epistemológicos e metodológicos relacionados à formação jurídica. Tal componente, no contexto do projeto pedagógico, não deve ser encarado como uma experiência isolada e concentrada, haja vista que as diretrizes apontam para a necessidade de implementação da transdisciplinaridade ao longo de todo o curso.

Aliás, em pesquisa realizada<sup>11</sup> sobre a vivência da extensão no curso de direito da UFERSA, antes da vigência no novo Projeto Político Pedagógico, evidenciou-se que 38,8% dos alunos não fizeram parte de projetos de extensão. Ou seja, a maior parte dos estudantes tiveram essa experiência formativa, ainda quando a curricularização da extensão, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), está sendo exigida em todas as graduações do país. Sabe-se do potencial da extensão universitária para o diálogo comunitário que fomenta também a interdisciplinaridade. Então, as perspectivas são favoráveis no contexto de implementação do novo Projeto Pedagógico do referido Curso.

Em relação ao corpo docente da instituição, constatou-se que os próprios professores são unânimes quando exaltam a importância de o curso ser integrado com outras áreas do conhecimento, mas acreditam que o curso da UFERSA ainda não atingiu esse ideal de maneira plena. Aliás, um entrevistado até comenta que a maneira básica de

---

<sup>8</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UFERSA*. Mossoró, 2021. p. 44.

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> FREITAS, Raíra Ferreira. *A notabilidade da extensão universitária na formação acadêmica do discente do curso de Direito da UFERSA*. 2021. 92 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em direito) - Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2021. p. 49.

adotar outros saberes “é simplesmente botar cadeiras aqui dentro do curso com professores de outras áreas”, o que o docente reconhece que não seria o ideal<sup>12</sup>.

Já no que se refere ao Projeto Pedagógico de Curso da UERN, datado de 2019, também se percebe que há uma certa preocupação em implementar um currículo transdisciplinar, interdisciplinar e democrático. Nesse sentido, o projeto cita expressamente 15 vezes a interdisciplinaridade, inclusive com uma parte que trata sobre “formas de realização da interdisciplinaridade”.

Seguindo essa linha, o Projeto Pedagógico da instituição define o “princípio da interdisciplinaridade”, como aquele que demanda que o currículo do curso seja um espaço “amplo de conhecimento, reflexão e investigação de um conjunto de diferentes perspectivas que se conjugam para oferecer uma visão da complexidade jurídico-social de um ponto de vista inter, multi e transdisciplinar”<sup>13</sup>.

Todavia, como no caso da UFERSA, ao tratar das disciplinas, existe menção à interdisciplinaridade apenas uma vez, no componente curricular “Educação jurídica”, no subtópico “educação jurídica e interdisciplinaridade”. Novamente, percebe-se claramente que há interesse na implementação de práticas transdisciplinares e interdisciplinares. Entretanto, esse interesse real somente pode ser aferido na análise mais profunda das efetivas práticas educacionais, já que temas transversais podem ser abordados em aulas, a partir de conteúdos previstos nas ementas dos componentes curriculares. O texto escrito de um projeto pedagógico deve ser encarado como um sinalizador, nunca como um ponto final.

Esse ponto de vista pode ser corroborado pelos próprios docentes do curso de direito da UERN, os quais acreditam que deva existir um diálogo entre as disciplinas jurídicas e as de outras áreas do saber. Contudo, “alguns professores demonstraram preocupação com a predominância do direito, revelando que apesar da dialogicidade a ser trabalhada, o direito continua sendo um elemento limitador de outras áreas”<sup>14</sup>.

Nesse comparativo entre a UFERSA e a UERN, conclui-se que o curso da UFERSA acabava por ser focado nas disciplinas (currículo 95% inflexível, referindo-se à estrutura do Projeto Político Pedagógico que está sendo substituído<sup>15</sup> pelo novo, recém-aprovado) e com pouca interdisciplinaridade de fato. Já o da UERN, revela-se um curso centrado nos professores, os quais acreditam na importância do diálogo do direito com outros saberes, mas com o direito ainda em destaque<sup>16</sup>.

---

<sup>12</sup> CAVALCANTE, Ingrid Silva. *As diretrizes curriculares e os projetos dos cursos de graduação em Direito da UFERSA e da UERN em Mossoró/RN sob a ótica do modelo spices de estratégias educacionais*. 2019. 65 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em direito) - Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2019. p. 39-40.

<sup>13</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UERN*. Mossoró, 2019. p. 32.

<sup>14</sup> CAVALCANTE, op. cit., p. 48-49.

<sup>15</sup> Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UFERSA*. Mossoró, 2009.

<sup>16</sup> CAVALCANTE, op. cit., p. 55-56.

Ademais, é importante ter em mente que essa realidade não é exclusiva dos cursos jurídicos potiguares. Observa-se, por exemplo, que na UnB também há propostas institucionais que demonstram ânsia na implementação tanto de práticas interdisciplinares como de uma visão curricular flexível, a qual possibilitaria o desenvolvimento mais plural do aprendiz<sup>17</sup>.

Não obstante, vislumbra-se que esse discurso curricular na referida instituição também não está acompanhado de estruturas concretas de efetivação. Nesse sentido, ao analisar o curso de direito dessa instituição, nota-se que “as aulas são essencialmente expositivas, focadas no docente e com um nível médio de contextualização social, política e econômica”<sup>18</sup>.

Atrelado a isso, visualiza-se que, nas práticas de ensino, ainda existe pouco desenvolvimento interdisciplinar, haja vista que “as interações com outras áreas do saber são realizadas de forma intuitiva e não constituem um objetivo pedagógico”<sup>19</sup>. Outrossim, a grade curricular mostra-se fechada e “permite pouco espaço para o desenvolvimento de atividades multidisciplinares, além de existir pouca diversidade de matérias optativas ofertadas”<sup>20</sup>.

Percebe-se, desse modo, que o diagnóstico prévio realizado pode ser aplicado a vários cursos jurídicos no país. Isso se deve, dentre outras coisas, ao fato de que as disciplinas que poderiam potencializar a compreensão crítica e interdisciplinar do Direito (como a Sociologia, a Filosofia, a Economia, etc.), acabam isoladas, em geral, “nos primeiros semestres do curso, sem maior integração com as demais disciplinas especificamente jurídicas”<sup>21</sup>.

Aliás, é válido mencionar que esse contexto não será necessariamente alterado pela criação de novas disciplinas de outras áreas do saber ou com o aumento de carga horária das disciplinas já existentes (Sociologia, Ciência Política, Filosofia, entre outras), já que é preciso “integrar o seu processo de ensino-aprendizagem à formação de um profissional do Direito, sem hierarquizações entre essas disciplinas e as disciplinas jurídicas, e sem interações lineares e pouco problematizadas entre elas”<sup>22</sup>.

Para combater esse contexto, já existem projetos inovadores que buscam o aprimoramento do ensino jurídico no país. Cabe destacar o projeto da direito GV, o qual busca um ensino crítico, com a flexibilização do currículo, o reconhecimento da autonomia

---

<sup>17</sup> OLIVEIRA, op. cit.

<sup>18</sup> FEIJÃO, Aimée Guimarães. *Entre famas, esperanças e cronópios*: análise dos discursos curriculares promovidos pela FD-UnB. 2015. 211 f. Dissertação de Mestrado em Direito, Estado e Constituição – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. p. 177.

<sup>19</sup> Ibid.

<sup>20</sup> Ibid.

<sup>21</sup> ALMEIDA, Frederico de; SOUZA, André Lucas Delgado; CAMARGO, Sarah Bria de. Direito e realidade: desafios para o ensino jurídico. In: FEFERBAUM, Marina; GHIRARDI, José Garcez (Orgs.). *Ensino do direito em debate*: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente. São Paulo: Direito GV, 2013. p. 21.

<sup>22</sup> Ibid., p. 22-23.

do discente, o foco na solução de problemas, o uso de novas ferramentas tecnológicas, tudo atrelado a uma formação ética, o que reflete na formação democrática<sup>23</sup>.

Logo, a partir desse diagnóstico prévio, percebe-se que ainda existe uma divergência entre o desejo de efetivar um ensino jurídico transdisciplinar, pautado na interdisciplinaridade, e a efetividade dessa ideia. Diante disso, é preciso pensar a estrutura curricular não de maneira estanque e as práticas dos docentes devem ser orientadas por métodos que valorizem a interdisciplinaridade, de modo que sejam formados juristas mais conscientizados com os valores democráticos plurais, como será abordado a seguir.

### **Currículo como agenda democrática**

Inicialmente, é importante ter em mente que não existe uma definição uníssona de currículo<sup>24</sup>. Este costuma ser visto como um “texto”, um discurso. Para muitos, se materializaria ou corresponderia ao documento que indica caminhos e instrumentos quanto ao projeto pedagógico do curso, podendo ser visto como regulador-normativo ou propositivo criativo/aberto, estruturando ou não a formação em módulos ou em ciclos, tendo ou não uma forma rígida predefinida<sup>25</sup>.

A bem da verdade, o currículo tende a se exteriorizar como uma vertente de poder inerente à classe hegemônica<sup>26</sup>. Contudo, ele necessita da atribuição de sentido, haja vista que representa uma prática discursiva, de tal modo que deve ser visto como um direcionamento parcial do leitor e não como um instrumento que perpetua verdades absolutas<sup>27</sup>.

Nesse sentido, percebe-se que o currículo seleciona métodos, conteúdos, habilidades, competências<sup>28</sup>, dentre outros elementos que são relevantes para aquele contexto. Todavia, a heterogeneidade humana impõe a essa matriz curricular que não seja estanque e esteja propícia para a incorporação de inovações<sup>29</sup>.

---

<sup>23</sup> VIEIRA, Oscar Vilhena. Desafios do ensino jurídico num mundo em transição: o projeto da direito GV. In: FEFERBAUM, Marina; GHIRARDI, José Garcez (Orgs.). *Ensino do direito para um mundo em transformação*. São Paulo: Fundação Getulio Vargas, 2012.

<sup>24</sup> Uma visão estanque do currículo pode acarretar mecanização da educação, o qual não evoluiria e acabaria pautado apenas naquilo que foi cristalizado no “regulamento” escrito em dado momento histórico, de modo que seria forçada uma uniformização das várias práticas educacionais ou seria desconsiderado como baliza das ações, em prol de um “currículo oculto” mais vívido. *Ibid.*

<sup>25</sup> *Ibid.*

<sup>26</sup> Aliás, cumpre destacar que essa hegemonia possibilitaria a uniformização do processo de ensino-aprendizado, a qual acabaria atendendo uma lógica de reprodução cultural e “rotinização” do ensino, tendo em vista o apego às normas curriculares elaboradas por uma classe mais influente. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

<sup>27</sup> LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

<sup>28</sup> Emprega-se o termo competências como a mobilização integrada e complexa de conhecimentos, habilidades e atitudes. OLIVEIRA, op. cit.

<sup>29</sup> *Ibid.*

Ora, o que se busca é o desenvolvimento de competências sem a necessária fragmentação do saber em “grades curriculares” tradicionais, as quais não comportam a complexidade da atualidade globalizada, a qual requer a ligação transversal<sup>30</sup> dos saberes<sup>31</sup>.

Ou seja, levando em consideração que o currículo se apresenta como uma verdadeira prática discursiva, cultural, de poder e de significação, defende-se a implementação de um currículo instituinte. Este possibilita a superação de uma visão fixa de políticas curriculares.

Essa forma de pensar possibilita a compreensão dos currículos como redes de significações<sup>32</sup> estabelecidas pelo diálogo entre os conhecimentos ensinados, as diferentes experiências vividas pelos professores e alunos nos seus contextos sociais e as formas de ensino crítico estabelecidas na sociedade atual<sup>33</sup>.

Isso se mostra vital, tendo em vista que as práticas educativas curriculares atuais podem não apresentar resposta satisfatória para as exigências complexas “de um modelo de emancipação em um sistema social que reveste quer novas formas de socialização, quer novas formas de trabalho”<sup>34</sup>.

Desse modo, vislumbra-se que o mais adequado seria um currículo pluralista, que contemplates as mais variadas formas de metodologias e conhecimentos. Tal currículo plural poderia ser organizado em disciplinas, matérias, ciclos, módulos, ou outras sistemáticas, haja vista que a forma não deveria ser imutável<sup>35</sup>.

Ademais, pensar e desenvolver questões curriculares também são importantes para a definição de uma agenda democrática, a qual pode ser desenvolvida em torno de fatores como a cidadania e a consideração dos saberes populares, de modo que o arranjo das disciplinas seja feito de uma maneira que favoreça o desenvolvimento democrático<sup>36</sup>.

Por exemplo, em alguns casos, percebe-se uma preferência por disciplinas cada vez mais ligadas a aspectos econômicos, em detrimento das matérias voltadas para as ciências humanas, tendo em vista que esses saberes podem ser considerados por alguns como “pouco úteis” na formação do discente<sup>37</sup>.

---

<sup>30</sup> Inclusive, o ensino nesses termos possibilita que o discente adquira competências genéricas, as quais propiciam uma formação “pertinente, em termos sistêmicos, instrumentais e interpessoais, também àqueles graduados que não exercerão atividade profissional estritamente jurídica”. FELIX, op. cit., p. 30.

<sup>31</sup> OLIVEIRA, op. cit.

<sup>32</sup> Vislumbra-se que, “tomados em sua processualidade e historicidade, os conhecimentos passam a ter significação ao dialogar com os saberes já incorporados, sejam os das vivências cotidianas, sejam os das experiências escolares anteriores, possibilitando a reorganização do pensamento”. VIEIRA, Alexandre Braga; RAMOS, Ines de Oliveira; SIMÕES, Renata Duarte. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018. p. 6.

<sup>33</sup> Ibid.

<sup>34</sup> ARAUJO, Alberto Filipe; FERNANDES, José Pedro Ribeiro de Matos; ARAUJO, Joaquim Machado de. A educação na contemporaneidade: entre a emancipação e o retrocesso. *Rev. Bras. Educ.*, v. 26, p. 1-23, 2021. p. 16.

<sup>35</sup> OLIVEIRA, op. cit.

<sup>36</sup> SILVA, Roberto Rafael Dias da. Por uma agenda curricular democrática com foco na inovação educativa para o Brasil. *Educação em Revista*, v. 37, n. 1, p. 1-16, 14 out. 2021. p. 7.

<sup>37</sup> SILVA; MUZZATTO, op. cit., p. 7.

Isso demonstra um enfraquecimento da cidadania democrática nos componentes curriculares, os quais não buscam educar pelo raciocínio crítico ou pelo diálogo com novas realidades. Nesse sentido, perde-se de vista a cidadania universal, que compreende os fatos e as pessoas por inúmeros pontos de vistas que rompem com o dogmatismo<sup>38</sup>.

Quanto ao ensino jurídico, essa abordagem destaca aspectos ligados à formação geral e humanística, além da capacidade de argumentação e interpretação, o que é atrelado a uma postura reflexiva e crítica que fomente a aprendizagem autônoma e dinâmica. Pode-se dizer, aliás, que esses são pontos fundamentais para o exercício do Direito, da justiça, da cidadania e da democracia<sup>39</sup>.

Todavia, não se pode negar que a cultura docente de disciplinas “obrigatórias” apresenta o risco de tornar essas diretrizes curriculares em algo estanque<sup>40</sup>. Caso isso ocorra, os cursos jurídicos seriam voltados para competências, interdisciplinaridade, metodologias ativas, flexibilidade e diversificação curricular apenas no papel<sup>41</sup>.

Portanto, em relação à educação jurídica, vislumbra-se que esse modo estanque de pensar o currículo é ultrapassado, já que não propicia a formação adequada para o tratamento de problemas contemporâneos mais complexos. Tais problemas não se esgotam nas normas jurídicas e demandam o agir transversal e interdisciplinar ao tratar de temas como democracia, política, meio ambiente, guerras, comércio global, bioética, religião e choques de cultura.

### **Transversalidade curricular: mudança de paradigma**

Para que haja democracia é necessário que o ensino seja pautado na totalidade do ser humano. Ou seja, que as informações e formas de compreender a realidade de todos os indivíduos sejam levados em conta no processo de aprendizagem. Nesse sentido, impressões que vão além de conhecimentos apenas técnicos ou teóricos ganham relevo, como as vivências, a cultura e a história do sujeito<sup>42</sup>.

Diante disso, as trocas de informações se mostram constantes, seja das pessoas com a natureza, seja das pessoas entre si. Percebe-se uma dialogicidade vital para a construção e manutenção da democracia, a qual deve ser transportada para a forma de entender os currículos educacionais<sup>43</sup>.

---

<sup>38</sup> Ibid.

<sup>39</sup> FRAGALE FILHO, Roberto. (Novas) diretrizes curriculares e pesquisa em direito: desafios Humboldtianos. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). *Educação Jurídica no século XXI: as novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito e seus limites e possibilidades*. Florianópolis: Habitus, 2019.

<sup>40</sup> Isso também pode ser atribuído à cultura positivista normativista e da codificação presentes no país, em que existe a prevalência da sistematização da lei e da doutrina em manuais e compêndios simplificados. OLIVEIRA, op. cit.

<sup>41</sup> Ibid.

<sup>42</sup> SILVA; MUZZATTO, op. cit., p. 8.

<sup>43</sup> Ibid., p. 8.

Em pleno século XXI, não cabe mais pensar um sistema de educação baseada em matérias fragmentadas<sup>44</sup>, totalmente separadas da realidade social, uma vez que de nada adianta incluir matérias ou disciplinas no currículo sem levar em conta as necessidades do mundo globalizado<sup>45</sup>.

Ora, por mais carga horária que um currículo possa ostentar, percebe-se que será difícil ensinar tudo nesse espaço de tempo<sup>46</sup>. Por isso, é imperativo que seja desenvolvida a “autonomia intelectual para solucionar essa falta inevitável, favorecendo a autonomia, o senso crítico, a criatividade, a inovação, a capacidade analítica e uma visão contextual do conhecimento”<sup>47</sup>.

Para que isso ocorra, é preciso que aconteça uma flexibilização curricular que permita repensar as disciplinas, entre outros temas<sup>48</sup>. Nesse contexto citado, pode-se observar que “a reconceitualização das disciplinas resgata seu papel de componente curricular, ou seja, o fato de serem selecionadas como fonte de informações necessárias para colaborar com a formação do profissional que se pretende”<sup>49</sup>.

Desse modo, as disciplinas devem ser organizadas em componentes curriculares integrados que incentivem o conhecimento interdisciplinar e o diálogo entre disciplinas básicas e profissionalizantes, o que possibilita que se parta do problema concreto para a teoria. Assim, nota-se a necessidade de superação do isolamento das disciplinas e da fragmentação do conhecimento, para que seja dada ênfase para projetos de interdisciplinaridade<sup>50</sup>.

---

<sup>44</sup> Ressalte-se que a divisão de qualquer curso superior em matérias e as suas respectivas disciplinas justifica-se apenas por questões didáticas, “pois elas estão totalmente conectadas, uma vez que seus princípios e fundamentos são os mesmos”. LEISTER, Margareth Anne; TREVISAM, Elisaide. A necessidade da transversalidade no ensino jurídico para uma efetiva contribuição do jurista no desenvolvimento da sociedade: um olhar segundo reflexões de Edgar Morin. In: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (Orgs.). *Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente*. São Paulo: Direito GV, 2013. p. 64.

<sup>45</sup> LEISTER; TREVISAM, op. cit.

<sup>46</sup> Nesses termos, a ideia central é repensar o ensino jurídico, sem, “contudo, alterar de forma substancial os currículos das Universidades, mas aplicando metodologias que melhor atendam ao processo ensino-aprendizagem”. ZIMIANI, Doroteu Trentini; HOEPFNER, Márcio Grama. A interdisciplinaridade no ensino do Direito. *Akrópolis Umuarama*, v. 16, n. 2, p. 103–107, abr./jun. 2008. p. 104.

<sup>47</sup> VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; OLIVEIRA, Jelson Roberto de; SPRICIGO, Cinthia Bittencourt; MARTINS, Vidal. *O modelo de competências: uma ferramenta para o planejamento da aprendizagem ativa*. 1 ed. Curitiba: PUC WEB, 2014. p. 6.

<sup>48</sup> Recomenda-se que os currículos não sejam elaborados “de cima para baixo, ou seja, impostos, sem que haja a participação efetiva do professor, que se vê obrigado a digerir uma proposta que, na maioria das vezes, vai de encontro às aspirações não só do corpo docente, mas também discente”. LEISTER; TREVISAM, op. cit., p. 53.

<sup>49</sup> MASETTO, Marcos Tarciso; TAVARES, Cristina Zukowsky. Inovação e a Universidade. In: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (Orgs.). *Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente*. São Paulo: Direito GV, 2013. p. 40.

<sup>50</sup> Ibid.

No campo educacional, percebe-se que os temas da transversalidade, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade são recorrentes como mecanismos de motivação e de significação dos conhecimentos adquiridos pelos discentes<sup>51</sup>.

No que diz respeito à interdisciplinaridade, vislumbra-se que ela é uma abordagem de ensino que possibilita a interação entre duas ou mais disciplinas<sup>52</sup>, seja de conceitos, seja de metodologias, seja de procedimentos, seja de outros elementos<sup>53</sup>.

Por sua vez, a transversalidade seria vista naqueles saberes que não são ligados a nenhuma matéria em particular, ou seja, não são novas disciplinas, mas são temas<sup>54</sup> tratados transversalmente ao currículo de uma maneira geral<sup>55</sup>.

Já a transdisciplinaridade englobaria tanto a interdisciplinaridade como a transversalidade, tendo em vista que os saberes não seriam mais vistos de maneira fragmentada, mas sim a partir de um paradigma de complexidade que separa e associa ao mesmo tempo os domínios científicos. Isto é, faz-se com que os saberes se comuniquem, todavia, sem reduzi-los<sup>56</sup>.

Diante disso, o recomendado é que as disciplinas sejam interligadas<sup>57</sup>, de modo que o aluno obtenha uma visão holística e relacionada com a realidade, já que um currículo fragmentado acabaria por retirar os interesses dos próprios alunos<sup>58</sup>.

Nessa perspectiva, o ensino das ciências jurídicas necessita que os cursos de Direito sejam pautados por um currículo completo e emancipatório que seja complexo, interdisciplinar e transversal<sup>59</sup>. Isso possibilita que o discente formado não apresente dificuldades de inserção no mundo do trabalho, o qual exige, cada vez mais, saberes que vão além dos dogmáticos<sup>60</sup>.

A bem da verdade, entender as relações entre teoria-prática não como categorias estanques, mas como um processo de investigação, possibilita um novo olhar de pesquisa<sup>61</sup>. Aliás, essa forma de pensar constrói um novo objeto de pesquisa, já que,

---

<sup>51</sup> LEISTER; TREVISAM, op. cit.

<sup>52</sup> Aliás, cumpre ressaltar que “podemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas (...)”. JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 75.

<sup>53</sup> Ibid.

<sup>54</sup> Registre-se que temas transversais são problemas sociais escolarizados, perpassam por várias competências, uma vez que tratam de temas ligados a questões ambientais, sociais, culturais, dentre outras. Os temas podem até se concentrar em dados componentes curriculares, porém não devem ser tratados como meros anexos à formação principal. OLIVEIRA, op. cit.

<sup>55</sup> YUS, Rafael. *Temas transversais: em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: Artmed, 1988.

<sup>56</sup> MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN, 2000.

<sup>57</sup> Inclusive, a Resolução n. 9/2004, no art. 2º, § 1º, inciso IV, já estipulava que o projeto pedagógico do curso de Direito deveria abranger, dentre outros elementos, a interdisciplinaridade. LEISTER; TREVISAM, op. cit.

<sup>58</sup> LEISTER; TREVISAM, op. cit.

<sup>59</sup> Nessa proposta, existiria um maior espaço para o projeto pedagógico do curso definir, coletivamente, qual seria o melhor arranjo a ser seguido para organizar e integrar os elementos formativos. OLIVEIRA, op. cit.

<sup>60</sup> LEISTER; TREVISAM, op. cit.

<sup>61</sup> Observa-se que um dos grandes avanços da pesquisa interdisciplinar é superar a dicotomia entre pesquisa teórica e aplicada, já que se considera o conhecimento indissociável da prática. AIRES, Joanez A.

“inevitavelmente, nos leva a (re)formular novas perguntas de pesquisa e novos objetivos, o que, por sua vez, nos leva a rever e até inovar percursos teóricos e métodos de geração e de análise de dados”<sup>62</sup>.

Ainda, destaque-se que o conceito de competência<sup>63</sup> também se relaciona de maneira direta e indissolúvel com a interdisciplinaridade e o agir ético, de tal modo que as novas competências transcendem o Direito e se espalham por toda a educação superior<sup>64</sup>.

Em que pese a proposta de ensino por competências ainda causar resistência devido à origem corporativa do termo, depreende-se que, no âmbito educacional, o conceito se volta para o saber-agir resultante da junção de capacidades, de habilidades e de conhecimentos. Ou seja, é uma forma de ensino compatível com a noção de currículo e transversalidade<sup>65</sup>.

Ademais, caso o ensino seja pautado nos parâmetros mencionados, nota-se que podem ser potencializadas não apenas as competências técnicas dos discentes, mas também as competências sociais, pessoais e emocionais, as quais ultrapassam as barreiras disciplinares no atual modelo social de constante mudança<sup>66</sup>.

Pelo colocado, observa-se que, na atualidade, vários conhecimentos jurídicos podem fazer parte dessa maneira de ensino-aprendizagem. Por exemplo, os métodos consensuais de solução de conflitos requerem uma atuação que “depende de conhecimentos em diversas searas, como em Direito, Psicologia e Comunicação”<sup>67</sup>.

Também é possível desenvolver a abordagem transversal em temas que relacionam o Direito com as novas tecnologias, tendo em vista que a interdisciplinaridade permite uma reflexão mútua entre a ciência jurídica e a Ciência da Computação. Quando isso ocorre, os profissionais desses ramos do saber conseguem interagir e trocar experiências de como as disciplinas são percebidas em cada área<sup>68</sup>.

Além desses casos, vislumbra-se que muitos outros conteúdos também podem ser vistos por essa lente transdisciplinar, como temas ligados a Direitos Humanos, Direito Ambiental, Análise Econômica do Direito, Medicina Legal, dentre outros. Em tais

---

Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr. 2011.

<sup>62</sup> PINHEIRO, Petrilson A. Pesquisa em contextos de ensino e aprendizagem por meio do uso da internet: uma ecologia de saberes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p. 1-15, 2018. p. 6.

<sup>63</sup> A aprendizagem baseada em competências se mostra bem sucedida quando atrelada a novas abordagens que incentivam a participação ativa dos estudantes. VOSGERAU; OLIVEIRA; SPRICIGO; MARTINS, op. cit.

<sup>64</sup> PAIVA, Kely César Martins de; LAGE, Fernando Procópio; SANTOS, Sthefania Navarro dos; SILVA, Carla Ribeiro Volpini. Competências profissionais e interdisciplinaridade no Direito: percepções de discentes de uma faculdade particular mineira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 355-373, maio/ago. 2011.

<sup>65</sup> VOSGERAU; OLIVEIRA; SPRICIGO; MARTINS, op. cit.

<sup>66</sup> CLARES, Pilar Martínez; MORGA, Natalia González. El dominio de competencias transversales em Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 1-23, 2019.

<sup>67</sup> RUBIANO, Keila Andrade Alves; GABRICH, Frederico de Andrade. O ensino jurídico da mediação: uma abordagem transdisciplinar. *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, v. 7, n. 1, p. 01-17, jan./jul. 2021. p. 2.

<sup>68</sup> JANEČEK, Václav; WILLIAMS, Rebecca; KEEP, Ewart. Education for the provision of technologically enhanced legal services. *Computer Law & Security Review*, v. 40, april, 2021.

situações, observa-se que os saberes jurídicos recebem o aporte de conhecimentos correlatos que não são necessariamente oriundos do Direito, como os aprendizados vindos da Antropologia, Sociologia, Biologia, Economia e Medicina.

Ou seja, a proposta da transversalidade curricular implicaria a superação das formas tradicionais de inserção curricular, como a disposição dos conteúdos em disciplinas já existentes, sobretudo, em conteúdos que são comuns a vários campos do saber, como a educação em direitos humanos<sup>69</sup>.

Logo, superar a visão fragmentada dos saberes nos cursos jurídicos brasileiros é vital para o aprimoramento democrático por meio do ensino. Para tanto, os currículos devem ser pensados e implementados de maneira transdisciplinar, ou seja, de forma interdisciplinar e transversal, para que o aprendiz possa desenvolver melhor as suas competências teóricas e práticas.

### **Atuação docente e metodologias participativas na formação jurídica democrática**

Observa-se que, em alguns casos, a atuação docente acaba restrita a aulas prontas em projetos padronizados que limitam o papel do professor em função da repetição dos conteúdos trabalhados em sala de aula, o que aliena a função docente. Nesses casos, não se respeita o potencial transformador da posição de docente, inclusive do ponto de vista democrático, e o coloca na posição de incapaz de produzir seu próprio plano de aula<sup>70</sup>.

Sobre a educação jurídica brasileira, nota-se que ela foi concebida e desenvolvida em torno de metodologias passivas de ensino, as quais são pautadas na forma de educação bancária<sup>71</sup>, em que o professor seria o proprietário do saber e o doaria para os alunos em um processo quase que estático e imutável<sup>72</sup>. Nesse caso, fomentava-se a consciência ingênua e acrítica da realidade nos alunos, os quais seriam alienados por verem a realidade com os olhos de outra pessoa<sup>73</sup>.

Ademais, a sociedade exige mais do cidadão-estudante, o qual já participa da vida social e do qual se espera a aquisição de competências também para o mundo do trabalho,

---

<sup>69</sup> SILVA, Daiane da Luz; CAPUTO, Maria Constantina; VERAS, Renata Meira. Educação em direitos humanos no currículo das licenciaturas de instituições federais de educação superior. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, p. 1-23, 2021.

<sup>70</sup> PERONI, Vera Maria Vidal; LUMERTZ, Juliana Selau. A produção de conhecimento e formação de professores no processo de construção da democracia. *Imagens da Educação*, v. 11, n. 2, p. 212-232, 17 jul. 2021.

<sup>71</sup> A expressão ensino bancário remete a ideia de que o ensino seria avaliado como um extrato de banco, ou seja, os professores buscariam nos alunos os pensamentos que eles próprios expressaram e não o senso crítico dos discentes. BIERMANN, Laís Sales; ANDRADE, Denise Almeida de. Desafios do ensino jurídico no Brasil no século XXI: metodologia tradicional versus metodologia participativa. *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 35-52, jan./jul. 2021.

<sup>72</sup> Nesse processo de acumulação e memorização dos saberes, o modelo pedagógico não se focaria no estudante, o qual não conseguiria desenvolver de forma plena e integral suas capacidades e competências. MORGADO, José Carlos. Políticas, contextos e currículo: desafios para o século XXI. In: MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana. MOREIRA, Antonio Flávio. VIEIRA, Arlindo (Orgs.). *Currículo, formação e internacionalização: desafios contemporâneos*. Portugal: Universidade do Minho, 2018.

<sup>73</sup> FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

“não apenas a mera repetição de ideias transmitidas por alguém, mas também a elaboração de estratégias e novos caminhos para a resolução dos problemas encontrados, tornando a iniciativa, a criatividade e a eficiência valores fundamentais”<sup>74</sup>.

Desse modo, observa-se que não haveria possibilidade de projetar um currículo inovador com base apenas em métodos tradicionais expositivos que não reconhecem a autonomia do docente<sup>75</sup>. Em outras palavras, faz-se necessário que ocorra a utilização de metodologias ativas e participativas que motivem o aluno a aprender e a participar do processo de aprendizagem<sup>76</sup>.

Por sua vez, tais métodos acabam esbarrando na carência da formação pedagógica dos professores bacharéis<sup>77</sup>. Estes educadores apresentam dificuldades na utilização de metodologias participativas que fogem do emprego tradicional de métodos avaliativos que se baseiam apenas na memorização de conteúdos dogmáticos, insensíveis, assim, à diferenciação pedagógica, principalmente, levando-se em conta as heterogeneidades dos perfis estudantis<sup>78</sup>.

Nesse sentido, as demandas atuais exigem que o docente se coloque como mediador do processo de aprendizagem e não como proprietário do conhecimento, de forma que as aulas não sejam idealizadas e executadas de maneira bancária ou homogeneizante<sup>79</sup>. Como alternativa a esse modelo, nota-se que é possível o uso das metodologias ativas e inovadoras na educação jurídica para que haja aprendizagens significativas<sup>80</sup>.

Assim, a utilização de metodologias ativas e a educação baseada em competências apresentam o condão de melhorar a educação jurídica contemporânea<sup>81</sup>. Inclusive, levando-se em consideração o cenário de heterogeneidade estudantil que reforça a importância da valorização das trajetórias e das histórias de vida dos educandos em busca de uma formação mais democrática<sup>82</sup>.

Partindo disso, observa-se que as metodologias participativas viabilizam o engajamento dos alunos, dentre outras coisas, por serem explícitos os motivos que

---

<sup>74</sup> BIERMANN; ANDRADE, op. cit., p. 40.

<sup>75</sup> Por exemplo, explorar as tecnologias de informação e comunicação (TICs) se mostra a cada dia mais imperativo, haja vista essas tecnologias permitirem atividades variadas e o uso de dinâmicas de grupo, seja na modalidade presencial, seja na modalidade virtual. MASETTO; TAVARES, op. cit.

<sup>76</sup> Ibid.

<sup>77</sup> Aliás, nota-se que além de muitos professores não possuírem formação pedagógica específica, ainda exercem outras atividades como advogados, juízes, promotores, dentre outras profissões, sem que exista uma visão dos fundamentos por trás da função de educar. Nesse sentido, as aulas acabam, muitas vezes, transformando-se na simples leitura de códigos, leis ou tratados. LEISTER; TREVISAM, op. cit. Quando muito, a eloquência do expositor que traz elementos de sua prática profissional transforma-se “na melhor aula”.

<sup>78</sup> OLIVEIRA, op. cit.

<sup>79</sup> Esses métodos se revelam mais apropriados para o desenvolvimento de competências cognitivas, técnicas e éticas, já que articulam melhor os conhecimentos, as habilidades e as atitudes dos discentes. Ibid.

<sup>80</sup> Ibid.

<sup>81</sup> Na atualidade, nota-se que se mostra imperioso que os professores desenvolvam estratégias e metodologias que permitam o maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, permitindo-lhes atribuir utilidade e sentido aos ensinamentos adquiridos. MORGADO, op. cit.

<sup>82</sup> OLIVEIRA, op. cit.

levaram a elaboração daquela determinada atividade. Isso move o aluno a pensar de maneira crítica, enquanto agente social e historicamente situado, ou seja, considerado em sua completude<sup>83</sup>.

Ainda, a variabilidade desses métodos propicia o adequado aproveitamento das aptidões dos alunos, tendo em vista que eles podem aprender por intermédio daquele método que lhe seja mais adequado. Por conseguinte, depreende-se que a unicidade metodológica se revela quase que falida por não desenvolver as habilidades e competência exigidas do jurista atual<sup>84</sup>.

Contudo, a efetivação desses métodos perpassa pela superação de uma série de obstáculos<sup>85</sup>. Em primeiro plano, nota-se que a participação de professores em projetos inovadores não se revela uma tarefa fácil para os educadores, uma vez que sua formação foi pautada na visão de organização curricular tradicional<sup>86</sup>.

Por sua vez, essas dificuldades podem ser contornadas pela gama de métodos ativos existentes<sup>87</sup>. Dentre tais métodos, é interessante notar a Clínica de Direitos ou as Clínicas Jurídicas, que, em linhas gerais, “consiste na proposta de solução de um conflito jurídico real a partir da representação de causas ou clientes sob a supervisão de um professor”<sup>88</sup>, tratando ensino, pesquisa e extensão de maneira indissociada.

Além desse método, também pode-se citar o método de diálogo socrático, o qual consiste na estratégia de realizar questionamentos como uma forma de responder às dúvidas dos estudantes, o que estimula a capacidade dedutiva e criativa do aprendiz<sup>89</sup>.

Ademais, também se enquadra como uma estratégia ativa o método de caso, o qual é aplicado na educação jurídica quando se examinam decisões reais oriundas do Poder Judiciário, o que fomenta o pensamento crítico dos alunos em relação à aplicação do Direito<sup>90</sup>.

Outro instrumento participativo interessante é o da simulação, em que, por meio das ações, reflexões e interações interpessoais, o aluno é chamado a resolver um

---

<sup>83</sup> LIMA, Stephane Hilda Barbosa. *Formação jurídica, metodologias ativas de ensino e a experiência da graduação da escola de direito de São Paulo (FGV Direito SP)*. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2018.

<sup>84</sup> Ibid.

<sup>85</sup> Nesses termos, o novo papel dos professores pode ser apoiado por uma postura de cooperação e trabalho em equipe dentre os próprios docentes, de modo que seja superado o individualismo. MASETTO; TAVARES, op. cit.

<sup>86</sup> Ibid.

<sup>87</sup> Inclusive, no cenário pandêmico, observa-se que as metodologias participativas se mostraram imperativas para reduzir os danos existentes no processo de ensino-aprendizagem, principalmente, através de plataformas de videoconferência, em que pesem as dificuldades inerentes ao ambiente virtual. BIERMANN; ANDRADE, op. cit.

<sup>88</sup> PEREIRA JÚNIOR, Antonio Jorge Ferreira; MELO, Felipe Antônio de Castro Bezerra Moraes. A relevância da prudência nos métodos de ensino participativo para a didática jurídica. *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, v. 10, n. 20, p. 116-128, 2018. p. 124.

<sup>89</sup> GHIRARDI, José Garcez. *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

<sup>90</sup> Ibid.

problema fixado, de modo que o discente consiga aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos por intermédio de um plano de ação<sup>91</sup>.

Além desses métodos, também chama atenção dos pesquisadores o role-play, o qual se revela na prática de encenações jurídicas. Nesse caso, o discente ocupa efetivamente a posição de algum agente oficial (magistrados, por exemplo), o que possibilita tanto o conhecimento do conteúdo como o desenvolvimento da oratória e do pensamento crítico<sup>92</sup>.

Por fim, o método participativo *problem-based learning* (PBL) também se relaciona com a resolução de problemas, só que há liberdade nas escolhas das soluções para além do campo jurídico. Desse modo, percebe-se que essa metodologia requer dos discentes a capacidade de autogerenciamento na obtenção dos conhecimentos (“aprender a aprender”), já que o tutor apenas acompanha o processo de aprendizagem<sup>93</sup>.

Frente a todas essas possibilidades, resta evidente que não seria tão custoso para os docentes incluírem pelo menos uma nas disciplinas que lecionam. Aliás, em curto e médio prazo, pode-se depreender que a junção entre o modelo tradicional (expositivo) e os métodos de ensino participativos seria a melhor opção<sup>94</sup>.

As resistências podem ser explicadas pela dificuldade de implementação de uma forma de educação totalmente revolucionária diante das pressões e diretrizes impostas aos docentes pelo poder central. Ou seja, também não se pode cair na incoerência de delegar aos professores uma função sem que eles gozem das prerrogativas de tomada de decisão necessárias para o desenvolvimento do currículo segundo o contexto da sua prática docente<sup>95</sup>.

Além disso, o professor-autor não nasce pronto<sup>96</sup>, já que a inovação depende da “dinâmica organizacional e institucional dos cenários educacionais, da mobilização afetiva e cognitiva em ambientes propícios e motivantes que possibilitam a reflexão e os meios para que os sujeitos interajam entre si e com diferentes elementos culturais”<sup>97</sup>.

Nesse sentido, percebe-se que é muito comum que os educadores não sejam devidamente reconhecidos ou apoiados pelos trabalhos realizados, mesmo que o engajamento atual seja maior do que em outras épocas. Diante desse contexto, cumpre destacar que “não raro, os professores trabalham com materiais didáticos de forma

<sup>91</sup> Ibid.

<sup>92</sup> Ibid.

<sup>93</sup> Ibid.

<sup>94</sup> BIERMANN; ANDRADE, op. cit.

<sup>95</sup> FIGUEIREDO, Carla; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Entre os enunciados políticos e os corredores de liberdade nas práticas curriculares dos professores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019.

<sup>96</sup> Observa-se que os docentes reiteram que a formação é “um aspecto fundamental para o desenvolvimento de competências acadêmicas, compreendido como um processo contínuo e que implica reflexão crítica e responsabilidades que envolvem tanto o docente como o discente”. POLONIA, Ana da Costa; SANTOS, Maria de Fátima Souza. Desenvolvimento de competências na perspectiva de docentes de ensino superior: estudo em representações sociais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, p. 1-19, 2020. p. 12.

<sup>97</sup> VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araujo; BONILLA, Maria Helena Silveira. O professor e a autoria em tempos de cibercultura: a rede da criação dos atos de currículo. *Rev. Bras. Educ.*, v. 23, p. 1-23, 2018. p. 20.

inflexível, o que desencoraja qualquer tipo de inovação e restringe oportunidades de consultar outros colegas e de realizar um trabalho colaborativo interdisciplinarmente”<sup>98</sup>.

Diante disso, muitas vezes o processo de ensino-aprendizagem acaba mecanizado e tanto os professores como os alunos se tornam coadjuvantes diante de práticas de ensino antidemocráticas. Ora, a função social da escola se relaciona com a formação plural e democrática, o que requer a participação efetiva dos docentes na formação do projeto escolar<sup>99</sup>.

Logo, em que pesem tais apontamentos, vislumbra-se que a educação bancária se encontra fadada ao fracasso na atualidade complexa vivenciada, de modo que a atuação docente por meio de metodologias participativas se revela como uma alternativa viável para auxiliar na formação democrática dos juristas atuais. Aliás, isso é factível porque, diante de várias técnicas possíveis, há muitas estratégias educacionais que não exigem mudanças substanciais nos projetos pedagógicos de curso ou nas instalações físicas da instituição.

### Considerações finais

Pelas críticas feitas por estudiosos da educação jurídica, observa-se que ainda existem alguns pontos que precisam ser aprimorados em busca de uma forma de ensino mais democrática. Para tanto, como visto, é preciso superar a noção estanque de currículo, a falta de transversalidade curricular e o baixo engajamento docente na implementação de metodologias participativas.

Nesse cenário, a falta de um currículo voltado para a transversalidade e interdisciplinaridade parece condenar a educação jurídica, em muitos casos, à mera repetição fragmentada de saberes, a qual se materializa pela simples leitura de textos normativos, de precedentes judiciais ou de compêndios doutrinários, quando não por meros exercícios e esforços acríticos para decorar macetes e truques, visando à aprovação em concursos.

Dessa forma, vislumbra-se a perpetuação da educação bancária, em que o conhecimento é replicado de maneira acrítica, sem que o aprendiz consiga desenvolver a plenitude de suas aptidões, tanto pessoais como profissionais. Nesse sentido, é imperioso que as diretrizes curriculares dos cursos jurídicos sejam pensadas e implementadas em conjunto com a realidade atual, a qual aponta para a necessidade de formação de profissionais engajados com as práticas democráticas.

Para superar esse contexto, vislumbra-se que é necessário o ensino crítico por meio da abordagem curricular transversal, a qual é potencializada pelo uso de metodologias participativas pelos professores. Tal visão curricular pode ser alcançada pela viabilização do ensino-aprendizagem por meio da junção coordenada de vários

---

<sup>98</sup> PINHEIRO, op. cit, p. 8.

<sup>99</sup> PERONI, Vera Maria Vidal; LUMERTZ, Juliana Selau. A produção de conhecimento e formação de professores no processo de construção da democracia. *Imagens da Educação*, v. 11, n. 2, p. 212-232, 17 jul. 2021. p. 228.

métodos, entre os quais ganham destaque os métodos participativos, enquanto ferramentas que possibilitam a emancipação crítica do estudante.

Conclui-se, pois, que é necessário um currículo marcado pela transversalidade de temas relevantes, que abordem uma série de conhecimentos interdisciplinares para formação de competências. Essa abordagem curricular deve ser pensada e implementada por docentes capacitados e aptos para o exercício de metodologias participativas. Caso isso ocorra, depreende-se que a educação jurídica brasileira pode se tornar mais democrática.

## REFERÊNCIAS

AIRES, Joanez A. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr. 2011.

ALMEIDA, Frederico de; SOUZA, André Lucas Delgado; CAMARGO, Sarah Bria de. Direito e realidade: desafios para o ensino jurídico. In: FEFERBAUM, Marina; GHIRARDI, José Garcez (Orgs.). *Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente*. São Paulo: Direito GV, 2013.

ARAUJO, Alberto Filipe; FERNANDES, José Pedro Ribeiro de Matos; ARAUJO, Joaquim Machado de. A educação na contemporaneidade: entre a emancipação e o retrocesso. *Rev. Bras. Educ.*, v. 26, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CMfrVRSLrCwfFm6sdD8fbVR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BIERMANN, Laís Sales; ANDRADE, Denise Almeida de. Desafios do ensino jurídico no Brasil no século XXI: metodologia tradicional versus metodologia participativa. *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 35-52, jan./jul. 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CAVALCANTE, Ingrid Silva. *As diretrizes curriculares e os projetos dos cursos de graduação em Direito da UFERSA e da UERN em Mossoró/RN sob a ótica do modelo spices de estratégias educacionais*. 2019. 65 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em direito) - Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2019.

CLARES, Pilar Martínez; MORGA, Natalia González. El dominio de competencias transversales em Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educación e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3nvyrGqLggFfdrcmbrGPSbG/abstract/?lang=es>. Acesso em: 12 jan. 2022.

FEIJÃO, Aimée Guimarães. *Entre famas, esperanças e cronópios: análise dos discursos curriculares promovidos pela FD-UnB*. 2015. 211 f. Dissertação de Mestrado em Direito, Estado e Constituição – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FELIX, Loussia Penha Musse (Org.). *Ensino superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Direito*. Projeto Tuning América Latina. Bilbao: Universidad de Deusto, 2014.

FIGUEIREDO, Carla; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Entre os enunciados políticos e os corredores de liberdade nas práticas curriculares dos professores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HZgNM6p3cvtWTJSvyZnTm3n/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2022.

FRAGALE FILHO, Roberto. (Novas) diretrizes curriculares e pesquisa em direito: desafios Humboldtianos. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). *Educação Jurídica no século XXI: as novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito e seus limites e possibilidades*. Florianópolis: Habitus, 2019.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Raíra Ferreira. *A notabilidade da extensão universitária na formação acadêmica do discente do curso de Direito da UFERSA*. 2021. 92 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em direito) - Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2021.

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

JANEČEK, Václav; WILLIAMS, Rebecca; KEEP, Ewart. Education for the provision of technologically enhanced legal services. *Computer Law & Security Review*, v. 40, abril, 2021.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LEISTER, Margareth Anne; TREVISAM, Elisaide. A necessidade da transversalidade no ensino jurídico para uma efetiva contribuição do jurista no desenvolvimento da sociedade: um olhar segundo reflexões de Edgar Morin. In: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (Orgs.). *Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente*. São Paulo: Direito GV, 2013.

LIMA, Stephane Hilda Barbosa. *Formação jurídica, metodologias ativas de ensino e a experiência da graduação da escola de direito de São Paulo (FGV Direito SP)*. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2018.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso; TAVARES, Cristina Zukowsky. Inovação e a Universidade. In: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (Orgs.). *Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente*. São Paulo: Direito GV, 2013.

MORGADO, José Carlos. Políticas, contextos e currículo: desafios para o século XXI. In: MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana. MOREIRA, Antonio Flávio. VIEIRA, Arlindo (Orgs.). *Currículo, formação e internacionalização: desafios contemporâneos*. Portugal: Universidade do Minho, 2018.

MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN, 2000.

OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de. *Educação jurídica em contextos de inovação pedagógica e sociocultural: a experiência brasileira nas perspectivas docente e discente da FD-UnB e UFERSA*. 2019. 509 f. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PAIVA, Kely César Martins de; LAGE, Fernando Procópio; SANTOS, Sthefania Navarro dos; SILVA, Carla Ribeiro Volpini. Competências profissionais e interdisciplinaridade no Direito: percepções de discentes de uma faculdade particular mineira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 355-373, maio/ago. 2011.

PEREIRA JÚNIOR, Antonio Jorge Ferreira; MELO, Felipe Antônio de Castro Bezerra Moraes. A relevância da prudência nos métodos de ensino participativo para a didática jurídica. *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, v. 10, n. 20, p. 116-128, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; LUMERTZ, Juliana Selau. A produção de conhecimento e formação de professores no processo de construção da democracia. *Imagens da Educação*, v. 11, n. 2, p. 212-232, 17 jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/54446>. Acesso em: 25 maio 2022.

PINHEIRO, Petrilson A. Pesquisa em contextos de ensino e aprendizagem por meio do uso da internet: uma ecologia de saberes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/m9FwX6cnRtP6BZmZc4g9Z6K/>. Acesso em: 17 fev. 2022.

POLONIA, Ana da Costa; SANTOS, Maria de Fátima Souza. Desenvolvimento de competências na perspectiva de docentes de ensino superior: estudo em representações sociais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/CpP9k7HDQpKDX4s5G7v6SQJ/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

RUBIANO, Keila Andrade Alves; GABRICH, Frederico de Andrade. O ensino jurídico da mediação: uma abordagem transdisciplinar. *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, v. 7, n. 1, p. 01-17, jan./jul. 2021.

SILVA, Daiane da Luz; CAPUTO, Maria Constantina; VERAS, Renata Meira. Educação em direitos humanos no currículo das licenciaturas de instituições federais de educação superior. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, p. 1-23, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/Ww8gwj3TyTzgcWzBBzvHZv/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da; MUZZATTO, Egidiane Michelotto. Educação para a cidadania democrática: desafios, impasses e perspectivas. *Educação*, v. 44, n. 1, p. 1-15, 21 jun. 2021. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/32656>. Acesso em: 26 maio 2022.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Por uma agenda curricular democrática com foco na inovação educativa para o Brasil. *Educação em Revista*, v. 37, n. 1, p. 1-16, 14 out. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/25641>. Acesso em: 27 maio 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UERN*. Mossoró, 2019. Disponível em: [https://www.uern.br/controldepaginas/proeg-projetos-pedagogicos-central/arquivos/4226ppc\\_direito\\_fad\\_aprovado\\_pela\\_res.\\_35\\_2020\\_consepe.pdf](https://www.uern.br/controldepaginas/proeg-projetos-pedagogicos-central/arquivos/4226ppc_direito_fad_aprovado_pela_res._35_2020_consepe.pdf). Acesso em: 12 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UFRN*. Natal, 2006. Disponível em: [http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201219104743aa12244956bcc9621fea0/DEPARTAMENTO\\_DE\\_DIREITO\\_PRIVADO.pdf](http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201219104743aa12244956bcc9621fea0/DEPARTAMENTO_DE_DIREITO_PRIVADO.pdf). Acesso em: 12 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UFERSA*. Mossoró, 2009. Disponível em: <https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2014/09/Direito-2009.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UFERSA*. Mossoró, 2021. Disponível em: <https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2022/01/PPC-Direito-1.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araujo; BONILLA, Maria Helena Silveira. O professor e a autoria em tempos de cibercultura: a rede da criação dos atos de currículo. *Rev. Bras. Educ.*, v. 23, p. 1-23, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Z56Lw7VVRmJcFSFByNLsWDy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2022.

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Ines de Oliveira; SIMÕES, Renata Duarte. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p.1-18, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/vYybKS3wH7D9yfPrvLNstCR/?lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2022.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Desafios do ensino jurídico num mundo em transição: o projeto da direito GV. In: FEFERBAUM, Marina; GHIRARDI, José Garcez (Orgs.). *Ensino do direito para um mundo em transformação*. São Paulo: Fundação Getulio Vargas, 2012.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; OLIVEIRA, Jelson Roberto de; SPRICIGO, Cinthia Bittencourt; MARTINS, Vidal. *O modelo de competências: uma ferramenta para o planejamento da aprendizagem ativa*. 1 ed. Curitiba: PUC WEB, 2014.

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

YUS, Rafael. *Temas transversais: em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: Artmed, 1988.

ZIMIANI, Doroteu Trentini; HOEPPNER, Márcio Grama. A interdisciplinaridade no ensino do Direito. *Akrópolis Umuarama*, v. 16, n. 2, p. 103-107, abr./jun. 2008.

Data de Recebimento: 12/07/2022

Data de Aprovação: 16/08/2022