

FORMAÇÃO DE PROFESSORES JURÍDICO-EDUCACIONAL: METODOLOGIAS ATIVAS COMO ARQUITETURAS OPERACIONAIS PEDAGÓGICAS AUDITÁVEIS

TRAINING OF LEGAL-EDUCATIONAL TEACHER: ACTIVE METHODOLOGIES AS
AUDITABLE PEDAGOGICAL OPERATION ARCHITECTURES

FORMACIÓN DE PROFESORES-EDUCACIONALES: METODOLOGIAS ACTIVAS
COMO ARQUITETURAS OPERACIONALES PEDAGÓGICAS AUDITABLES

Everson Luiz Oliveira Motta¹, Jefferson Holliver Motta², Filipe Almeida Domingues³

DOI: 10.54899/dcs.v22i84.3863

Recibido: 24/10/2025 | Aceptado: 19/11/2025 | Publicación en línea: 24/11/2025.

RESUMO

O ensino jurídico brasileiro ainda é pautado por uma formação tradicionalista em detrimento da função social do Direito. Este artigo tem o objetivo de analisar de que forma a Resolução CNE/CES nº 5/2018 impacta o desenho curricular e a formação docente nos cursos de Direito. Para tanto, adota uma metodologia crítico-reflexiva e empírico-dialética, utilizando como referencial o conjunto normativo das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e do Plano Nacional de Educação (PNE), articulados com achados empíricos sobre perfis curriculares e práticas pedagógicas. O estudo busca verificar a adequação das DCNs à luz das exigências contemporâneas de uma educação jurídica humanista, digital e ativa, demonstrando que a superação do positivismo docente e a efetiva incorporação de metodologias ativas constituem caminhos na formação jurídica. Os resultados indicam a predominância do positivismo jurídico e a escassez de práticas baseadas em metodologias ativas, revelando a persistência de um hiato entre teoria normativa e inovação didática.

Palavras-chave: Ensino Jurídico. Metodologias Ativas. Currículo. Formação de Professores.

ABSTRACT

Brazilian legal education is still guided by a traditionalist approach at the expense of the social function of law. This article aims to analyze how CNE/CES Resolution No. 5/2018 impacts curriculum design and teacher training in law programs. For this purpose, it adopts a critical-reflective and empirical-dialectical methodology, using as a reference the normative framework of the National Curriculum Guidelines (DCNs) and the National Education Plan (PNE),

1 Doutor em Educação e Currículo, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC - PR), Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: everson.motta@pucpr.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7603-5926>

2 Mestre em Direito - Poder, Estado e Jurisdição; linha: "Jurisdição e Processo na Contemporaneidade, Centro Universitário Internacional (UNINTER), Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: jhmotta@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3471-0273>

3 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica - Práticas Pedagógicas e Formação Docente no Ensino Jurídico, Instituto Federal do Paraná (IFPR), Paranaguá, Paraná, Brasil. E-mail: filipeadomingues96@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9149-6272>

combined with empirical findings on curriculum profiles and teaching practices. The study seeks to assess the adequacy of the DCNs in light of contemporary demands for humanistic, digital, and active legal education, showing that overcoming doctrinal positivism and effectively incorporating active methodologies are pathways in legal training. The results indicate the predominance of legal positivism and the scarcity of practices based on active methodologies, revealing the persistence of a gap.

Keywords: Legal Education. Active Methodologies. Curriculum. Teacher Training.

RESUMEN

El educación jurídica en Brasil aún se basa en un modelo tradicional que limita la función social del Derecho. Este artículo tiene como objetivo analizar cómo la Resolución CNE/CES n° 5/2018 afecta el diseño curricular y la formación de los profesores en las carreras de Derecho. Para ello, se utiliza una metodología crítico-reflexiva y empírico-dialéctica, tomando como referencia las Directrices Curriculares Nacionales (DCNs) y el Plan Nacional de Educación (PNE), junto con datos empíricos sobre perfiles curriculares y prácticas pedagógicas. El estudio evalúa si las DCNs cumplen con las demandas actuales de una educación jurídica más humana, digital y participativa, mostrando que superar el positivismo tradicional y adoptar metodologías activas son pasos fundamentales en la formación jurídica. Los resultados muestran la predominancia del positivismo jurídico y la falta de prácticas basadas en metodologías activas, evidenciando una brecha entre la teoría normativa y la innovación en la enseñanza.

Palabras clave: Educación Jurídica. Metodologías Activas. Currículo. Formación de Profesores.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A educação, conforme o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, (Brasil,1988) estabelece o direito de todos e dever do Estado e da família, devendo promover o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Essa diretriz é reafirmada pelo Plano Nacional de Educação, ao prever a formação para o trabalho e para a cidadania, integrando saber, ética e prática social como fundamentos das políticas educacionais brasileiras (Brasil, 2014, Lei n° 13.005/2014).

A partir deste arcabouço normativo, a formação jurídica nacional reproduz um modelo conservador e hierárquico, em seu meio educacional no técnico (Domingues, 2021) e na educação superior (Ugalde, 2020). Desde 1827, o ensino do Direito consolidou-se como instrumento de formação de elites burocráticas, perpetuando práticas pedagógicas - formalistas, fragmentadas e

pouco dialógicas. Dantas (2009, p. 15). “Pela educação jurídica é que uma sociedade assegura o predomínio dos valores éticos perenes na conduta dos indivíduos e sobretudo dos órgãos do poder público”. Logo entendemos assim que é “Pela educação jurídica é que a vida social consegue ordenar-se segundo uma hierarquia de valores, em que a posição suprema compete àqueles que dão à vida humana sentido e finalidade”.

No entanto, como adverte Ferraz (2018) há uma limitação ao direito codificado, apartado da realidade empírica e das dinâmicas sociais, mostra-se insuficiente diante da complexidade atual. A expansão quantitativa do ensino superior, que resultou em aproximadamente “1.400 cursos na área jurídica segundo dados na Revista CONPEDI (2019, p. 39), não foi acompanhada pela correspondente reconfiguração epistemológica. Visto que o ensino jurídico continua enraizado ainda em um modelo dogmático, conteudista e transmissivo, o que reforça a urgência de uma ruptura paradigmática com o ensino tradicionalista (Pádua, 2008). A ausência de práticas voltadas ao pensamento crítico contribui para o desinteresse discente e o distanciamento entre a academia e o exercício profissional.

É nesse contexto que emerge a Resolução CNE/CES nº 5/2018 (Brasil, 2018), que institui novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) propondo a formação de um profissional plural, ético, tecnicamente competente, em que articule saberes de interpretação, domínio de instrumentos de metodologias jurídicas, técnicas de raciocínio jurídico e comprometido com a transformação social diante das incorporações das tecnologias. Sendo assim importante observar os caminhos dialógicos que podem se ter quando incorporado as Metodologias Ativas (MAs) nos percursos pedagógicos do Direito, em seu ensino técnico e superior.

O presente artigo busca aprofundar o debate sobre o papel do docente, examinando as tensões entre o *status quo* do professor as exigências de uma docência inovadora preconizada pelas DCNs de 2018, num modelo de currículo do ensino jurídico, para uma educação jurídica.

O objetivo geral é analisar de que forma a Resolução CNE/CES nº 5/2018 impacta o desenho curricular e a formação docente nos cursos de Direito.

METODOLOGIA

Como metodologia o presente estudo adota uma crítico-reflexiva e empírico-dialética (Chizzoti, 2017) essencial para analisar as tensões entre o marco normativo das DCNs (Brasil, 2018) e uma possível inércia pedagógica no ensino jurídico. A abordagem empregada baseia-se

na reanálise secundária de dados documentais, conforme detalhado nos subitens a seguir.

Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza exploratório-descritiva, (Creswell, 2014) baseado em análise documental e reanálise secundária de dados previamente produzidos neste estudo. Ao reexaminar, à luz do currículo crítico em Direito e das DCNs/2018), o *corpus* empírico e os achados metodológicos preservam a atribuição autoral e os procedimentos originais, adaptando-os a um novo olhar direcional. A pesquisa adota a análise de conteúdo temática (Bardin, 2016) como técnica central, articulada com a análise documental de normas (Resolução CNE/CES nº 5/2018; Resolução CNE/CES nº 2/2021; PNE).

A fonte dos dados compõe o *corpus* primário de dados públicos apresentados por Domingues (2021) ao dar continuidade: (a) a análise de conteúdo de Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de cursos integrados do IFPR; e (b) avaliação de um produto educacional por formulário *on-line* com 44 participantes no período de 29/03 a 30/04/2021, com aceite mediante TCLE.

No recorte documental de PPCs reportado por Domingues (2021), foram identificados 76 PPCs em 25 campus do IFPR, dos quais 18 continham componentes curriculares de ensino jurídico e compuseram o núcleo analítico. Este trabalho executa a reanálise criticamente do material de Domingues (2021), reconstituindo a lógica de categorização e relendo os achados (Minayo, 2014), com foco nas categorias de tradicionalismo/positivismo (com 85 incidências) e metodologias ativas (com 12 ocorrências), para discutir suas implicações curriculares ao ensino jurídico na educação técnica e à aderência às DCNs/2018 e na graduação Ugalde (2020).

Os procedimentos analíticos adotou-se três movimentos principais: a) Mapeamento e validação do *corpus*: conferência da procedência dos PPCs e dos metadados e reconstituição das categorias originais empregadas por Domingues (2021), para garantir rastreabilidade entre fontes e códigos. b) Reapropriação categorial e ampliação crítica: preservadas as unidades de registro e contexto com comparação teórico-analítica com eixos do currículo jurídico contemporâneo (DCNs/2018; PNE), distinguindo menções declarativas de operacionalizações efetivas. A operacionalização efetiva foi definida pela presença simultânea de tarefa, produto, critério, e tempo/carga horária (o critério de quatro elementos). c) Triangulação interpretativa: cotejo entre marco normativo (DCNs/2018, Resolução CNE/CES nº 5/2018, Resolução CNE/CES nº 2/2021; PNE), evidências dos PPCs (as 85 incidências e 12 ocorrências) doravante (85x12) e literatura especializada, com ênfase na formação docente e metodologias ativas.

Diante das considerações éticas os dados reanalisados são públicos (PPCs disponíveis em

sítios institucionais) e/ou divulgados em documento acadêmico com detalhamento metodológico e de ética.

O DIREITO PLURAL E AS METODOLOGIAS ATIVAS: INTERFACES CURRICULARES E TECNOLÓGICAS

A educação jurídica, historicamente moldada por um paradigma conteudista e dogmático, tem demonstrado dificuldades em dialogar com os desafios epistemológicos e culturais da contemporaneidade (Fornari, 2007; Spazzafumo, 2007). Quando inserida a tríade currículo, cultura e tecnologia configura-se como eixo estruturante. O currículo jurídico deve ser compreendido como um texto político e cultural, que se articula com as transformações da sociedade da informação (Castell, 2018; Lara, 2019; Mollica, Almeida, Pissolato, 2023). A cultura tecnológica redefine as relações entre conhecimento e poder, exigindo a integração crítica dos recursos digitais (Moran, Bacich 2018; Almeida, 2025).

No que tange as DCNs/2018 (Brasil, 2018) propõem uma reorientação epistemológica ao exigir interdisciplinaridade, pesquisa e extensão, orientando uma concepção de currículo que se distancia da fragmentação disciplinar. Contudo, a cultura acadêmica, herdeira da racionalidade positivista, ainda privilegia o conhecimento técnico. A transformação exige estratégias didáticas que reconheçam o aluno como protagonista (Hupfer, 2018; Moran, Bacich, 2018).

O constitucionalismo deve ser compreendido como práxis social crítica, comprometida com a efetividade dos direitos fundamentais. O conhecimento, conforme Freire (1996), é algo que se recria na relação dialógica; logo, a universidade deve garantir que esse processo seja inclusivo e democrático (Araújo; Frigotto, 2015). O currículo jurídico, nesse sentido, se consolida como texto político, cultural e epistemológico, mediador entre o saber sistematizado e a experiência.

As implicações do currículo na prática escolar, por um lado, e na sociedade externa à escola, por outro, constituem um capítulo interessante do pensamento pedagógico moderno (Gimeno Sacristán, 2013, p. 20), é um campo de batalha que se reorganiza a partir de suas exterioridades, em um movimento de território de disputa “normatizado e avaliado [...] a compreensão das dimensões políticas, culturais humanizadoras e desumanizadoras do trabalho docente” (Arroyo, 2013, p. 110) que historicamente privilegiou o formalismo positivista (Ugalde, 2020). A superação desse modelo implica compreender o currículo como um texto cultural e

político (Domingues, 2021).

A integração das metodologias ativas (MAs) representa uma inflexão paradigmática, deslocando o foco do ensino para a educação e a aprendizagem, ao estimular a autonomia e o pensamento crítico “a educação formal hoje precisa levar em conta é que a aprendizagem individual, grupal e tutorial avança no cotidiano fora das escolas, pelas muitas ofertas informais da rede” (Moran; Bacich, 2018, p. 09). A aprendizagem ativa exige que o aluno demonstre o conhecimento pela prática (Carvalho et al., 2021). A perspectiva de Freire (1996) de “ação-reflexão-ação” orienta essa docência, na qual o professor atua como mediador. Entende-se neste estudo as metodologias ativas (MAs) como:

As (Mas) trazem consigo o enfoque problematizador como uma estratégia didática voltada para integração de saberes teóricos e práticos na perspectiva de uma atitude crítica e reflexiva. Nessa condição as práticas devem estar centradas no estudante e não no professor, sendo esse último um mediador do processo de ensino e aprendizagem. Contudo tais práticas e perspectivas teóricas não são novidades no campo da educação e ensino. [...] De tudo isso, é importante destacar que há um panorama geral das MAs, no qual temos como agente central o estudante, cabendo ao professor o papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se que uma MA tem como foco o protagonismo do estudante e o aprender fazendo (Cunha, et al. 2022, p. 18).

MAs como Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) (Monteiro et al., 2020; Nascimento & Paim, 2022), Gamificação (Silva, 2019) e Design Thinking (Valadares, 2020) integram teoria e prática. A avaliação, nesse contexto, deve ser formativa e dialógica (Freire, 1996; Luckesi, 2011; Terçariol, Afecto, 2022), acompanhando o desenvolvimento do estudante.

As metodologias ativas e a construção da práxis docente no ensino jurídico se faz necessário a transição paradigmática que busca uma reconstrução epistemológica da práxis docente, entendida como a articulação dialética entre teoria e ação (Freire, 1996). Ensinar é um ato político e existencial, que envolve o compromisso com a emancipação (Freire, 2014). O professor torna-se orientador de processos de investigação (Masetto, 2012).

A resistência docente é recorrente, uma vez que muitos professores de Direito carecem de formação pedagógica sistematizada (Padilla Severo, 2020; Domingues, 2021), reforçando práticas centradas na exposição magistral (Tardif, 2002). A construção da profissão exige a integração entre ensino, pesquisa e extensão (Pimenta; Anastasiou, 2014).

A formação jurídica contemporânea exige reconhecer o pluralismo jurídico (Sousa Santos, 2002; 2007; Wolkmer, 2016), que rompe com a hegemonia positivista. Ao buscar

articular o currículo deve articular-se com as novas ecologias pluralista da comunicação que a revolução digital não cessa de provocar em todas as esferas da vida social e psíquica, pois tudo indica que o destino da inteligência é crescer e se espalhar pelo mundo circundante (Santaella, 2019), onde as tecnologias digitais potencializam a aprendizagem ubíqua vivendo assim em um movimento *Onlife* na infosfera em um movimento relacional com as tecnologias (Floridi, 2025).

As transformações tecnológicas introduzem a necessidade de uma ética da informação (Floridi, 2014). O ensino jurídico deve formar mediadores éticos de informações, capazes de interpretar dados e algoritmos (Câmara, Campos, 2022). As DCNs de 2018 (Brasil, 2018) preveem a inclusão de componentes voltados à inovação e ao uso ético das tecnologias digitais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentam-se para orientar a leitura do Quadro 1., de forma consolidada, as evidências extraídas dos dezoito PPCs (2019–2024) o quadro analítico adotado, organiza categorias, ocorrências objetivas e a síntese interpretativa correspondente. O quadro opera como mapa de maturidade didático-avaliativa: permite visualizar, em termos comparáveis, a incidência de tradicionalismo, o grau de operacionalização das metodologias ativas, a densidade de integração inter/transversal, a explicitação de pedagogia digital em TIC/AVA, a aderência efetiva ao perfil por competências, a presença de práticas de FCSC/justiça multiportas e a extensão da avaliação formativa. Esse recorte materializa a predominância de dispositivos prescritivos sem contrapartida em mecanismos de implementação, tais como: tarefas, rubricas, instrumentos e carga horária vinculada, mesmo que indica um alinhamento nominal às DCNs/2018, mas revela baixa coerência didático-avaliativa nos PPCs, evidenciando o hiato entre enunciado normativo e execução curricular.

Quadro 1. Síntese de evidências por categoria analítica

Categoria analisada	Evidência objetiva nos PPCs	Síntese do achado
Tradicionalismo/positivismo	85 incidências	Predomínio de matriz conteudista; centralidade de “manual/curso/legislação”; aulas expositivas; avaliação somativa.
Metodologias ativas (MAs)	12 ocorrências em 18 PPCs	Baixa operacionalização: menções genéricas sem desenho didático, critérios, instrumentos de avaliação ou carga horária.
Inter/transversalidade	14 PPCs citam; 6 detalham	Transversalidade enunciada, mas poucas rotinas integradoras (projetos, clínicas interdisciplinares).
Tecnologias digitais/TIC/AVA	15 PPCs citam; 5 descrevem	TICs majoritariamente instrumentais; escassa explicitação de letramento digital e mediação crítica.

Categoria analisada	Evidência objetiva nos PPCs	Síntese do achado
	pedagogia	
Perfil/competências (arts. 3º–4º DCNs/2018)	18 PPCs citam	Aderência declarada; lacunas de alinhamento com práticas e avaliação.
FCSC/Justiça multiportas	11 PPCs citam; 4 operacionalizam	Conteúdo cresce após DCNs/2018 e Res. 2/2021, mas poucas práticas (mediação/negociação simuladas).
Avaliação formativa	7 PPCs	Surgem portfólios/autoavaliação, porém sem rubricas claras e pouca retroalimentação processual.

Fonte: Elaborada pelos próprios autores

O traço mais recorrente é a permanência de uma gramática curricular transmissiva e dogmática, evidenciada por oitenta e cinco ocorrências de tradicionalismo (85×12 - tradicionalismo elevado versus menções não operacionalizadas de metodologias ativas), o que sustenta a centralidade de manuais, cursos e legislação, a prevalência de aulas expositivas e a ênfase em avaliação somativa. Esse arranjo reitera críticas clássicas ao formalismo positivista, pois a aferição de aprendizagem se concentra na retenção de conteúdo, em detrimento da construção argumentativa e da resolução situada de problemas. Quanto maior a gramática conteudista/dogmática, maior a probabilidade de as MAs permanecerem retóricas (declaradas, porém sem desenho didático, critérios, instrumentos e carga horária associados).

Nesse contexto, as metodologias ativas aparecem de modo residual: em doze dos dezoito PPCs, a referência é predominantemente declarativa e dissociada de um desenho didático explícito. Faltam tarefas e produtos claramente especificados, critérios e rubricas de desempenho, instrumentos de avaliação coerentes com as atividades propostas, ciclos de feedback formativo e, sobretudo, vinculação de carga horária. O resultado é um alinhamento nominal aos enunciados das DCNs sem a correspondente transposição didática, com ruptura do alinhamento construtivo entre objetivos, atividades e avaliação. Em termos práticos, a metodologia é mencionada como diretriz, mas não é convertida em rotinas de aprendizagem com evidências e parâmetros de qualidade.

A elevada frequência de tradicionalismo revela a persistência de uma gramática transmissiva que privilegia exposição e memorização normativa, deslocando a avaliação para a aferição de retenção de conteúdo em detrimento da competência argumentativa e da resolução de problemas jurídicos complexos. Nesse arranjo, metodologias ativas aparecem como diretriz retórica: a presença em doze PPCs carece de elementos mínimos de engenharia didática (tarefas, produtos, critérios e rubricas, instrumentos, ciclos de feedback e vinculação de carga horária), o que rompe o alinhamento construtivo entre objetivos de aprendizagem, atividades e avaliação.

O número de incidências de tradicionalismo (85) indica que a gramática curricular permanece dogmática e transmissiva, o que reproduz a crítica histórica ao formalismo positivista. O efeito prático é que a avaliação mede a retenção de conteúdo mais que a competência argumentativa. As 12 ocorrências de Metodologias Ativas são majoritariamente declarativas, sem explicitar roteiros ou rubricas, o que confirma a aderência discursiva às DCNs sem efetiva adaptação didático pedagógica (Padilla Severo, 2020).

A inter/transversalidade é citada em 14 PPCs, mas apenas 6 a detalham, sugerindo um currículo ainda segmentado. As Tecnologias Digitais (citadas em 15 PPCs) prevalecem no seu uso instrumental (upload/download), com apenas 5 PPCs indicando como as TICs mediam a produção de conhecimento (Almeida, Valente, 2012).

Em relação às FCSC/Justiça Multiportas (11 PPCs citam), apenas 4 operacionalizam as práticas com rotinas estruturadas discrepante com a orientação de cultura de consenso (Wolkmer, 2016; CNJ Res. 125/2010). O desalinhamento entre o perfil de competências (citado por 18 PPCs) e as práticas (dogmáticas/somativas) reforça o currículo oculto.

A transversalidade, embora amplamente citada, é pouco convertida em rotinas regulares de integração curricular. A ausência de projetos interdisciplinares, clínicas articuladas e módulos integrados indica segmentação persistente e baixo acoplamento entre ensino, pesquisa e extensão, limitando a mobilização de problemas autênticos como eixo organizador da aprendizagem. Fenômeno similar ocorre com as tecnologias digitais: a menção a TIC/AVA raramente vem acompanhada de uma pedagogia digital explícita, com intencionalidades de interação, protocolos de autoria e curadoria discente, e critérios de avaliação processual. Predomina o uso do AVA como repositório, sem mediações que promovam colaboração, escrita acadêmica orientada por evidências e avaliação formativa iterativa.

No eixo de formação cidadã e justiça multiportas, há progressão normativa e discursiva, mas a implementação concreta permanece residual. Apenas quatro PPCs descrevem práticas estruturadas (simulações de mediação e negociação com protocolos e critérios de desempenho), o que contrasta com a orientação contemporânea de cultura do consenso. Soma-se a isso o desalinhamento entre o perfil por competências, citado por todos os PPCs, e as práticas didático-avaliativas efetivas, ainda marcadas por dispositivos somativos e dogmáticos. O resultado é a prevalência de um currículo oculto que reforça a centralidade do conteúdo em lugar da argumentação, da negociação e da tomada de decisão baseada em casos, contextos e evidências.

Os achados convergem para um diagnóstico de implementação: o padrão 85×12 sinaliza

que a adesão às DCNs/2018 é condição necessária, porém insuficiente, sem a explicitação de mecanismos de execução e monitoramento. Para converter diretrizes em práxis, torna-se decisivo prescrever, nos PPCs e planos de ensino, matrizes de coerência que vinculem competências, atividades e avaliação por meio de tarefas com etapas e entregáveis, critérios e rubricas com níveis de desempenho, instrumentos aderentes aos objetivos, ciclos de feedback formativo com devolutivas processuais e reentregas, além de carga horária e créditos explicitamente atribuídos às atividades ativas e clínicas.

O padrão (85×12) confirma uma inércia pedagógica que se ancora na persistência de um *habitus* conteudista e na centralidade da norma como objeto de transmissão. A prevalência de ementas organizadas por regras e a ênfase em avaliação somativa traduzem um formalismo que privilegia a memorização do repertório legal em detrimento da argumentação situada e da resolução de problemas jurídicos complexos. Ainda que as DCNs/2018 demandem inovação e integração por competências, a matriz cultural do positivismo sustenta dispositivos prescritivos dissociados de mecanismos de implementação, resultando em alinhamento nominal às diretrizes e baixa coerência didático-avaliativa. Em termos de ecologia institucional, essa configuração funciona como um estabilizador do status quo: legitima a aparência de atualização normativa sem produzir os deslocamentos epistemológicos e metodológicos requeridos para alterar práticas de ensino, regimes de avaliação e modos de participação discente.

O hiato entre o tradicionalismo e a baixa operacionalização de MAs indica que, embora o marco normativo das DCNs/2018 exija inovação, a matriz cultural do positivismo inibe a reconfiguração da práxis docente.

A baixa incidência operacional de Metodologias Ativas dialoga com a literatura que exige desenho didático explícito (Moran; Bacich, 2018). A presença nominal de MAs sem arquitetura pedagógica indica alinhamento meramente declaratório às DCNs. A incidência residual e predominantemente declarativa de metodologias ativas revela um vazio de engenharia didática: objetivos são afirmados, mas não se desdobram em tarefas, produtos, critérios e rubricas, instrumentos e ciclos de feedback com carga horária vinculada. Nessa ausência de alinhamento construtivo, a noção de atividade permanece retórica, incapaz de reorganizar o tempo de aula, o papel do docente e as evidências de aprendizagem. O efeito é duplo. No plano micro, as experiências dos estudantes não acumulam evidências processuais que sustentem avaliação formativa e devolutivas qualificadas. No plano meso, os PPCs não dispõem de matrizes de coerência que conectem competências previstas às práticas e aos resultados, inviabilizando

auditoria interna e melhoria contínua. Sem o desenho explícito de tarefas e de critérios de desempenho, a promessa das MA não se converte em práxis.

A transversalidade enunciada e o uso instrumental de TICs mostram um currículo pouco trabalhado como texto cultural. Sem clínicas integradas e narrativas multimodais (Almeida & Valente, 2012), o potencial de pluralismo jurídico (Sousa Santos, 2007; Wolkmer, 2016) fica aquém. A inclusão de FCSC (Res. 5/2018; Res. 2/2021) ainda não se traduz em práticas estruturadas nos NPIs/disciplinas. A dimensão ético-informacional requerida pela cultura digital (Floridi, 2014) permanece incipiente nos PPCs, pouco letramento digital crítico. Raramente detalhada, indica um currículo pouco tratado como texto político-cultural e como ecologia cognitiva.

A integração ensino-pesquisa-extensão tende a ser evocada como princípio, não como rotina de projetos clínicos interdisciplinares capazes de articular casos autênticos, territórios e demandas de acesso à justiça. Do mesmo modo, o uso de TIC/AVA permanece instrumental quando não explicita intencionalidades interativas, protocolos de autoria e curadoria discente, e critérios de avaliação processual. Sem essa pedagogia digital, o ambiente virtual opera como repositório e não como espaço de produção de conhecimento, colaboração e metacognição.

A incorporação de FCSC e justiça multiportas cresce no discurso, porém carece de rotinas estruturadas em NPIs e componentes correlatos, com simulações, mediações e negociações avaliadas por rubricas. Por fim, o letramento digital crítico e a dimensão ético-informacional, fundamentais à cultura contemporânea, permanecem embrionários, o que limita a formação para decisões responsáveis em ecossistemas informacionais densos e disputados.

Os achados consolidam a leitura do currículo jurídico como dispositivo epistêmico que precisa articular cultura, tecnologia e práxis por meio de uma engenharia didático-avaliativa verificável. Teoricamente, isso implica deslocar o foco da norma enquanto fim para a norma enquanto meio de intervenção situada, com centralidade na argumentação, na negociação e na tomada de decisão em contextos complexos. Praticamente, exige a migração de enunciados genéricos para arquiteturas operacionais de MA e FCSC: planos com tarefas escalonadas e entregáveis, rubricas com níveis de desempenho e pesos, instrumentos aderentes aos objetivos, ciclos de feedback formativo com reentregas, e créditos e horas explicitamente vinculados às atividades ativas e clínicas.

Logo se faz necessário incorporar modelos didático e metodológicos que contemple:

Quadro 2. As metodologias ativas para o Direito:

METODOLOGIA ATIVA	Ideia central	Exemplo no curso de Direito
Peer instruction	Aluno explica para aluno, com mediação do professor.	Questões de Constitucional em duplas, debatendo antes da correção.
Just-in-time teaching (jitt)	Atividade online antes da aula guia o plano da aula.	Formulário sobre Direito Civil; professor ajusta a aula pelas respostas.
Sala de aula invertida	Estuda-se o conteúdo em casa; aula é para aplicar e discutir.	Vídeo sobre responsabilidade civil em casa, casos práticos em sala.
Clínica de direito	Atuação em casos reais/simulados com acompanhamento docente.	Núcleo de prática jurídica atendendo demandas da comunidade.
Debate regrado	Debate estruturado com regras e papéis definidos.	Debate pró x contra descriminalização de drogas, com banca avaliando.
Diálogo socrático	Sequência de perguntas que leva ao raciocínio jurídico.	Professor questiona passos da decisão de um acórdão em Penal.
Método do caso (case method)	Análise profunda de um caso concreto.	Estudo de decisão do STF sobre união estável homoafetiva.
Abp / pbl (aprendizagem por problemas)	Problema complexo guia pesquisa e construção da resposta.	Grupo resolve conflito de consumo, pesquisando CDC e jurisprudência.
Role-play / simulações	Encenação de papéis jurídicos em situações formais.	Júri simulado com juiz, MP, defesa, réu e testemunhas.
Seminários ativos	Grupo organiza e conduz discussão temática.	Seminário sobre controle de constitucionalidade com debate aberto.
Problematização (arco de maguerez)	Parte da realidade, teoriza e volta com proposta de solução.	Análise de despejos coletivos na cidade e proposição de ações jurídicas.
Gamificação	Elementos de jogo para engajar e revisar conteúdo.	Quiz de Processo Civil com ranking e “missões” semanais.

Fonte: Ugalde (2020)

No plano de governança, as instituições devem instituir matrizes de coerência e indicadores de acompanhamento, incluindo índices de tradicionalismo, de pedagogia digital e de cobertura de avaliação formativa, combinados a auditorias periódicas e formação pedagógica continuada do corpo docente jurídico. Assim, as coocorrências evidenciadas na Seção 7 deixam de ser diagnóstico estático e tornam-se guias de intervenção, realinhando o projeto formativo às DCNs/2018 e elevando a consistência, a auditabilidade e o impacto educacional do currículo educacional jurídico.

Os resultados reforçam a leitura do currículo jurídico como dispositivo epistêmico que precisa integrar cultura, tecnologia e práxis. Recomenda-se migrar de menções genéricas para arquiteturas MA operacionais, com rubricas, produtos avaliáveis e integração NPJ–extensão; inserir TIC como mediação cognitiva (não mero recurso). As ocorrências qualitativas quando aplicados a uma educação jurídica servem como pistas diagnósticas para a revisão destes currículos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se que os estudos apresentam componentes jurídicos, que revela um claro desencontro das diretrizes e a forma como os cursos são organizados na prática. O que salta aos olhos é a manutenção de uma abordagem curricular tradicional, com foco na transmissão de conteúdo, com 85 registros desse padrão, as metodologias ativas são apenas citadas, sem aplicação efetiva.

A síntese dos resultados confirma um descompasso estrutural entre a prescrição normativa (DCNs/2018; Res. 2/2021) e a prática curricular efetivamente delineada nos PPCs analisados. O padrão 85×12 demonstra forte incidência de dispositivos tradicionalistas versus baixa operacionalização de metodologias ativas o qual indica que a atualização regulatória foi incorporada majoritariamente no plano enunciativo, sem os mecanismos de execução que garantam coerência didático-avaliativa. Em termos de engenharia curricular, prevalece um arranjo que declara finalidades por competências, mas mantém rotinas instrucionais centradas na transmissão e em avaliações somativas, produzindo desalinhamento entre objetivos formativos, experiências de aprendizagem e critérios de julgamento de desempenho.

O currículo como texto político-cultural, se transmuta em uma ecologia e pluralismo jurídica, diante de uma superação desse hiato depende menos da criação de novas normas e mais da reorientação da formação docente por meio de Arquiteturas Operacionais Pedagógicas Auditáveis (AOPA): Isso implica deslocar o foco da conformidade documental para a coerência interna do design pedagógico, tornando explícitas as cadeias de evidência que conectam competências previstas a atividades, produtos e avaliações. Em termos concretos, a efetividade das metodologias ativas exige a especificação prévia de tarefas e entregáveis, a definição de rubricas com níveis de desempenho e pesos, a seleção de instrumentos aderentes aos objetivos, a previsão de ciclos de feedback formativo com reentregas e a vinculação inequívoca de carga horária e créditos às atividades ativas, clínicas e extensionistas, diante das infinitudes de possibilidades da aplicabilidade das MAs.

O estudo aporta três contribuições principais. Primeiro, disponibiliza um quadro analítico replicável para auditoria de PPCs, capaz de produzir indicadores comparáveis (índice de tradicionalismo, taxa de operacionalização de MAs, maturidade de pedagogia digital e cobertura de avaliação formativa) e de informar ciclos de melhoria contínua. Segundo, demonstra que o desenho didático explícito é condição de possibilidade para a transposição das metodologias

ativas do plano retórico para a prática, operando como eixo de alinhamento entre objetivos, experiências e avaliação. Terceiro, sustenta que TIC e FCSC, quando tratadas como mediações pedagógicas e não como acessórios instrumentais, constituem vetores de justiça social ao promover autoria discente, práticas consensuais e resolução de problemas em contextos autênticos.

As implicações institucionais são diretas. A revisão dos PPCs segundo matrizes de coerência que tornem auditável o encadeamento competências-atividades-avaliação, bem como a institucionalização de governança curricular com auditorias periódicas, metas e prazos. A integração ensino-pesquisa-extensão deve materializar-se em projetos clínicos interdisciplinares e no fortalecimento de NPJs orientados à cultura do consenso, com protocolos, critérios e avaliação por desempenho. A pedagogia digital precisa ser explicitada nos AVAs, prevendo interações, curadoria, autoria e critérios de acompanhamento processual. No plano do desenvolvimento docente, é imprescindível uma formação continuada que combine auto/heteroformação, observação de pares e microensino, ancorada em evidências de aprendizagem e no uso sistemático de rubricas institucionais.

Como toda investigação baseada em análise documental, este estudo está limitado pela qualidade e pela completude dos PPCs disponíveis, bem como pela ausência de dados de sala de aula que corroborem a implementação descrita nos documentos. Pesquisas futuras devem associar auditoria de PPCs a evidências empíricas de prática pedagógica (planos de ensino, instrumentos de avaliação, artefatos discentes e registros de feedback), além de investigar efeitos formativos em métricas de aprendizagem, argumentação jurídica e resolução consensual de conflitos. Estudos longitudinais poderão aferir o impacto de intervenções de governança curricular sobre os indicadores propostos, refinando o modelo de maturidade didático-avaliativa.

Em conclusão, a aderência normativa é condição necessária, porém insuficiente, para elevar a qualidade da formação jurídica. O avanço depende de reconfigurar os PPCs como dispositivos de coerência e responsabilização pedagógica, nos quais cada competência declarada encontra correspondência verificável em tarefas, critérios e evidências. Quando essa reorientação se consolida, as metodologias ativas deixam de ser promessa, as TIC e as FCSC convertem-se em mediações efetivas de justiça social e o currículo passa a operar como ecossistema de aprendizagem responsivo às exigências contemporâneas do campo jurídico.

Por fim, a superação do hiato tradicionalista depende menos de novas normas e mais da reorientação da formação continuada docente e de Arquiteturas Operacionais Pedagógicas Auditáveis (AOPA).

Destarte, mais do que encerrar uma discussão, este escrito pretende ampliar fronteiras. A metodologia proposta e os resultados sistematizados, convidam a comunidade acadêmica e profissional (pesquisadores, professores, gestores e demais atores) a se aproximarem deste novo horizonte e, criticamente, explorá-lo em profundidade, testá-lo em diferentes contextos e produzir novas evidências a partir de suas próprias experiências. A potência deste estudo não reside apenas nos dados apresentados, mas, sobretudo, na sua capacidade de inspirar práticas, orientar decisões e fomentar uma cultura investigativa comprometida com a transformação da realidade. Que este trabalho funcione como ponto de inflexão, para novos desdobramentos, adaptações e aperfeiçoamentos, alimentando uma rede de estudos aplicada, crítica e colaborativa, em que cada leitor se reconheça também como coautor dos próximos passos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Narrativas e aprendizagem: caminhos de construção do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 2012.

ALMEIDA, Fernando José de. **Licença para criticar escolas e suas tecnologias**. Editora Cajuína, 2025.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. DOI: 10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 10 Out. 2025.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. **Resolução CNE/CES nº 5**, de 17 de dezembro de 2018. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. **Resolução CNE/CES nº 2**, de 19 de abril de 2021. Brasília: MEC, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 125**, de 29 de novembro de 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional de Educação – PNE). Brasília: Presidência da República, 2014.

CÂMARA, J.; CAMPOS, A. Inteligência artificial e ética no Direito: desafios da era algorítmica. **Revista Brasileira de Direito Digital**, v. 4, n. 2, p. 21–39, 2022.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. Tradução: Roneide Venâncio Majer. 19.ed. SP/RJ: Paz e Terra, 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Márcia Borin da; OMACHI, Nathalie Akie; RITTER, Olga Maria Schimidt; NASCIMENTO, Jéssica Engel do; MARQUES, Glessyan de Quadros; LIMA, Fernanda Oliveira. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. 1-27, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469839442>. Acesso em: 18 Nov. 2025.

DANTAS, F. C. de S. T. **A educação jurídica e a crise brasileira**. Cadernos FGV Direito Rio, n. 3, Rio de Janeiro, 2009.

DOMINGUES, F. A. **Desafios e contribuições do ensino jurídico para a educação profissional e tecnológica**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – IFPR, Curitiba, 2021.

FERRAZ, T. S. O ensino jurídico no Brasil: a formação dogmática do jurista e os desafios do modelo de respeito aos precedentes judiciais. **Interesse Público**, n. 109, 2018. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/28365> Acesso em 01 Jan 2025.

FLORIDI, L. **The Ethics of Information**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

FLORIDI, Luciano. **Ética da inteligência artificial: princípios, desafios oportunidades**. Curitiba, PUCPRESS, 2024.

FORNARI, L. A. P. **O ensino jurídico no Brasil e a prática docente**. São Paulo: Atlas, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, **Saberes e incertezas sobre o currículo**. 1. ed. Porto Alegre: Artes,

Penso, 2003.

HUPFER, M. **Educação Jurídica e metodologias ativas: o papel do discente protagonista**. São Paulo: Saraiva, 2018.

LARA, E. S. de. **Educação, direito e tecnologia: impactos contemporâneos**. Curitiba: Juruá, 2019.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLLICA, R.; ALMEIDA, P. L. C. S.; PISSOLATO, S. T. C. Educação Jurídica: Comentários às Resoluções nº 9/2004, nº 5/2018 e nº 2/2021. **Cadernos da FUCAMP**, v. 22, n. 56, p. 1–23, 2023.

MONTEIRO, R. et al. Problem-based learning in legal education. **Revista Humanidade e Inovações**, v. 6, n. 13, 2020.

MORAN, J.; BACICH, L. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NASCIMENTO, R.; PAIM, E. Aprendizagem baseada em projetos e interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n. 1, 2022.

PÁDUA, L. S. P. **A influência do dogmatismo positivista nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino jurídico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2008.

PADILLA SEVERO, G. Docência jurídica e metodologias ativas: reflexões sobre a prática. **Revista Educação e Sociedade**, v. 41, n. 2, 2020.

SANTAELLA, L. **A ecologia plural da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade**. São Paulo: Paulus, 2019.

SILVA, C. R. **Gamificação e aprendizagem significativa**. Curitiba: Appris, 2019.

SOUSA SANTOS, B. de. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUSA SANTOS, B. de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71–94, 2007.

SPAZZAFUMO, A. V. **A crise no ensino jurídico: uma análise da atividade docente**.

Dissertação (Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas) – UECE, Fortaleza, 2007.

TERÇARIOL, M. L.; AFECTO, A. **Educação, infância e metodologias ativas**. São Paulo: Cortez, 2022.

UGALDE, N. A. P. **Uso de metodologias ativas e recursos educacionais no ensino jurídico na educação profissional e tecnológica**. 2020. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Científica e Tecnológica – ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Científica e Tecnológica, Rio Branco, AC, 2020.

VALADARES, B. H. A. O design thinking como metodologia na educação jurídica contemporânea. **Research, Society and Development**, v. 9, 2020.

WOLKMER, A. C. **Pluralismo jurídico**: fundamentos de uma nova cultura no Direito. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.