

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

A produção de mídias transformando a aprendizagem jurídica

La producción de medios transformando el aprendizaje jurídico

The production of media transforming legal learning

José Eduardo Lima Lourencini 

Centro Universitário de Adamantina, Brasil

Monica Fürkötter 

Universidade do Oeste Paulista, Brasil

RESUMO Este artigo é parte de uma dissertação de mestrado que objetivou compreender potencialidades e limitações da construção de conhecimento em disciplinas de um curso de direito, mediante a criação cooperativa de mídias por estudantes. Para isso, dotou-se a abordagem qualitativa com delineamento descritivo explicativo. Muito embora existam diversos estudos que evidenciam a efetividade do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem, o diferencial da pesquisa desenvolvida foi investigar a produção de mídias no contexto do ensino jurídico, buscando revelar se é uma alternativa eficaz a propiciar a integração do discente na construção de seus saberes, contribuindo para a sua aprendizagem, bem como para aperfeiçoar sua capacidade de comunicar-se e de analisar crítica e reflexivamente as normas jurídicas. A análise dos dados indicou que a criação cooperativa de mídias contribuiu no processo de ensino e aprendizagem, ao aprimorar a habilidade de avaliar os conteúdos jurídicos de forma crítica e reflexiva e as competências descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de direito, relacionadas à leitura e compreensão de textos, capacidade de se comunicar com precisão, trabalhar em grupo e utilizar novas tecnologias.

PALAVRAS-CHAVE Educação pela mídia, educação jurídica, ensino jurídico, aprendizagem jurídica, produção cooperativa.

RESUMEN Este artículo es parte de una disertación de maestría que tuvo como objetivo comprender potencialidades y limitaciones de la construcción de conocimiento en las disciplinas de un curso de derecho, mediante la creación cooperativa de medios por

parte de los estudiantes. Para ello, se aplicó un enfoque cualitativo con diseño descriptivo explicativo. Aunque existen varios estudios que demuestran la efectividad del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la investigación desarrollada se diferencia al indagar la producción de medios en el contexto de la educación jurídica, buscando revelar si es una alternativa eficaz para promover la integración de los estudiantes en la construcción de sus conocimientos, contribuyendo a su aprendizaje y mejorando su capacidad de comunicarse y de analizar crítica y reflexivamente las normas jurídicas. El análisis de datos indicó que la creación cooperativa de medios contribuyó al proceso de enseñanza y aprendizaje, al mejorar la capacidad de evaluar contenidos jurídicos de manera crítica y reflexiva y las competencias descritas en las Directrices Curriculares Nacionales del curso de derecho, relacionadas con la lectura y comprensión de textos, la capacidad de comunicarse con precisión, trabajar en grupo y utilizar nuevas tecnologías.

PALABRAS CLAVE Educación em medios, educación jurídica, enseñanza jurídica, aprendizaje jurídico, producción cooperativa.

ABSTRACT This article is part of a master's thesis that aims to understand the potential and limitations of building knowledge in law courses through through the cooperative creation of media by students. A qualitative approach with a descriptive-explanatory design was adopted. Although several studies demonstrate the effectiveness of using Information and Communication Technologies in the teaching and learning process, the differential of the developed research was to investigate the production of media in the context of legal education, seeking to reveal whether it is an effective alternative to promote the integration of students in the construction of their knowledge, contributing to their learning, as well as improving their ability to communicate and to critically and reflexively analyze legal norms. Data analysis indicated that the cooperative creation of media contributed to the teaching and learning process, by improving the ability to critically and reflectively evaluate legal content and the skills described in the National Curriculum Guidelines for Law Courses, related to reading and understanding texts, ability to communicate accurately, work in groups and use new technologies.

KEYWORDS Media education, legal education, legal teaching, legal learning, cooperative production.

Introdução

Desde 1827, quando foi criado o primeiro curso de direito no Brasil, o ensino esteve «voltado ao desenvolvimento de uma ideologia de sustentação política e à formação de técnicos para ocuparem a burocracia estatal» (Rodrigues, 1988: 11), fundamentado em aulas expositivas «em que o professor se coloca como único expositor do conhecimento» (Mendonça e Adaid, 2018: 826). Em grande medida, o panorama atual não é diferente: o ensino segue uma metodologia tradicional e tecnicista (Wagner e outros,

2023), com aulas monológicas onde o aluno recebe passivamente os conhecimentos (Mendonça e Amaid, 2018), o que não mais se aplica no atual contexto de formação profissional, sendo necessário «um ensino que estimule a pesquisa, a criatividade e a inovação» (Rodrigues e Golinhaki, 2021: 23).

Os atuais discentes são em sua maioria nativos digitais (Nascimento, 2020) e integram com os saberes apresentados, principalmente em uma perspectiva virtual, ao utilizarem redes sociais e se comunicarem por mensagem instantânea. Assim, parafraseando McLuhan (1964), o meio utilizado é tão importante quanto a mensagem transmitida, enquanto «podemos entender que os meios de comunicação nos envolvem sensorialmente e que isso afeta e transforma nossos comportamentos» (Coelho e outros, 2018: 1079), influenciando «o modo de pensar e organizar a mensagem-linguagem» (Caramella, 2009: 35).

Diante da popularização da internet e das transformações nas mídias e tecnologias digitais, é crucial que os professores incorporem esses meios em suas atividades, valendo-se de «metodologias que possibilitam ao estudante uma aprendizagem mais ativa no processo de ensino e aprendizagem» (Vieira de Almeida e Mercado, 2024: 338). Ignorar essa realidade e negar ao aluno o protagonismo na aprendizagem leva à distração, com alunos voltando-se para seus *gadgets* após poucos minutos de aula.

Além disso, segundo dados da «Sinopse estatística da educação superior» de 1995 e de 2022, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,¹ nos últimos vinte anos, o número de cursos de direito no Brasil aumentou de 235 em 1995 para 1.802 em 2022. Esse aumento no número de cursos e vagas não trouxe, como contrapartida, preocupações com a qualidade do ensino, havendo «até há pouco tempo [...] pouca reflexão sobre o tema» (Rodrigues e outros, 2021: 3).

A realidade apontada traz implicações no índice de aprovação dos estudantes nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil, sempre inferior a 30 % dos inscritos nos últimos dez anos, segundo dados da ordem, o que nos leva a questionar se a metodologia empregada nos cursos de direito atende às exigências formativas do futuro profissional.

Diante desse cenário, buscou-se a utilização das mídias como opção para melhorar o ensino e a aprendizagem. Criou-se um canal no Youtube para disponibilizar vídeos sobre os assuntos discutidos em sala, porém notou-se que isso não bastava para aprimorar a aprendizagem dos alunos. Então, questionou-se: a produção de mídias por alunos de direito pode contribuir para sua aprendizagem?

De modo a responder a questão, desenvolveu-se uma pesquisa de mestrado que objetivou compreender potencialidades e limitações da construção de conhecimento em disciplinas de um curso de direito mediante a criação cooperativa de mídias por

1. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, «Sinopse estatística da educação superior 1995» e «Sinopse estatística da educação superior 2022», primeiro de novembro de 2024, Ministério de Educação, disponível em <https://tipg.link/RkuA>.

estudantes. O lugar de pesquisa foi o curso de direito, ofertado por um centro universitário localizado no interior do estado de São Paulo, e os participantes, quarenta e um alunos matriculados em um quinto termo, junto a disciplina de Direito Civil Contratos I, ministrada pelo pesquisador no ano de 2020.

Para isso, adotou-se a abordagem qualitativa com delineamento descritivo-explicativo. É qualitativa, pois analisa a construção de conhecimentos dos alunos em um curso de direito, a partir da produção colaborativa de mídias; e o delineamento é descritivo-explicativo pois buscou compreender seu objeto por meio de observações detalhadas, em um contexto específico, fundamentando-se na comunicação entre os participantes (Triviño, 1987). Isto, de modo a explicar fielmente o fenômeno e analisar detalhadamente os fatores centrais para sua ocorrência (Gil, 2008).

Neste artigo apresenta-se o que fundamentou a pesquisa, a saber: o ensino tradicional e a realidade do ensino jurídico brasileiro e o uso de mídias na educação. Na sequência discorre-se sobre as etapas da produção das mídias vivenciadas pelos alunos, seu perfil, e a análise das produções, tendo em vista a aprendizagem de conteúdos jurídicos.

O ensino jurídico no Brasil

Segundo Rodrigues (1988: 15), «a Independência do Brasil, em 1822, trouxe consigo uma série de problemas a serem resolvidos pela elite dirigente», entre os quais «obter a independência cultural, como forma de consolidar o processo de emancipação». Para tanto, houve a criação dos cursos de direito «em 11 de agosto de 1827, nas cidades de São Paulo e Olinda».

Nesse contexto, os cursos de direito, além de serem parte «integrante do sistema ideológico, político e burocrático do Estado em formação», possuíam duas funções: «propiciar aos grandes senhores latifundiários do Império a oportunidade de fornecerem a seus filhos o ensino superior, sem que para tal estes tivessem que se deslocar para o além mar», além do «controle do Estado pelo elite econômica do país», pois «os bacharéis oriundos dos cursos jurídicos» eram «as pessoas preparadas para assumirem os cargos superiores da burocracia do Estado nacional» (Rodrigues, 1988: 16).

Contudo, o cenário para a instalação do ensino jurídico no Brasil era precário, desde as «instalações materiais», resumidas a «salas de convento», e a «qualificação dos professores», que «eram naturalmente improvisados» (Rodrigues, 1988: 18). Em razão disso, «a nível de metodologia de ensino, as aulas se reduziam às aulas-conferência, no estilo de Coimbra» (Rodrigues, 1988: 34).

Decorridos 161 anos da criação do primeiro curso, ainda se utilizavam as aulas-conferência, ministradas por juristas competentes (advogados, juízes, promotores ou desembargadores), que não têm formação pedagógica e, em suas aulas, adotam livros-texto e comentam artigos de códigos que estarão nas avaliações (Rodrigues, 1988).

Trinta e seis anos após essa publicação, o cenário em muitos cursos de direito no Brasil continua semelhante, motivando a busca por alternativas que rompam com esse paradigma tradicional, destacando-se as iniciativas de «Horácio Wanderlei Rodrigues, Luis Alberto Warat, José Eduardo Faria, Eduardo Carlos Bianca Bittar e Roberto Lyra Filho» (Mendonça e Adaid, 2018: 819), que detalham-se a seguir.

Nas universidades brasileiras, a educação tradicional é ainda presente nos cursos de direito, com predominância da transmissão de informações, «sendo o aluno o ouvinte e o professor o mediador entre ele o conhecimento» (Rodrigues, 2005: 49), cenário que ainda se mantém na atualidade. Tal perspectiva pedagógica ainda é «a principal maneira de se transferir ensinamentos nas salas de aula» (Rodrigues e outros, 2021: 3).

Assim, os cursos ainda utilizam prioritariamente a aula-conferência, ou seja, a mesma metodologia da época de sua criação. Os professores nem sempre possuem formação didático-pedagógica e a dinâmica da aula é a mesma: adotam um ou mais livros-texto, comentam casos de sua atuação enquanto juristas e comentam artigos de códigos que são cobrados nas avaliações (Rodrigues, 2005).

Como alternativas a este cenário, Rodrigues aponta «substituir a educação tradicional — bancária — por um modelo educacional crítico, reflexivo, interativo e inovador» (2005: 14), o que envolve a formação dos docentes, para que atuem como mediadores do conhecimento, a fim de «formar profissionais que possuam um raciocínio crítico, que façam a diferença no mercado de trabalho e na sociedade como um todo» (Rodrigues e outros, 2021: 14).

Warat, jurista argentino falecido em 2010, por sua vez, afirma que as sociedades organizadas tal como Estados democráticos de direito «tendem a organizar-se, propondo o sacrifício do prazer», a partir do qual «toda extensão do prazer é apresentada, retoricamente, como um processo de destruição da organização social» (1985: 25). Isso posto, apresenta o sistema jurídico com um caráter repressivo, com o objetivo de exercer um maior controle social, «o direito e suas práticas usurpam nossos desejos» e «o dever e a razão ocupam todos os espaços até terminarem por confundir o desejo com as vontades legalmente expressas», fazendo como que o prazer adquira «a cara pálida de um desejo contratualmente expresso» (Warat, 1985: 25). Para o autor, inclusive, tal cenário traz influências no âmbito do ensino jurídico, tradicional, colocando-o «na pior das prisões» (Warat, 1985: 49).

E qual a forma de nos desvencilharmos desta prisão, no âmbito do ensino do direito? É por meio da «carnavalização da sala de aula» e do «professor sedutor» (Warat, 1985: 84).

O professor sedutor é aquele que «incita à construção de um imaginário que procure sua autonomia, quebrando o útero e deslocando o afeto protetor para prazer sem culpa» e que «deseja conviver com alunautas indiferentes às boas utilizações do saber» (Warat, 1985: 84). Nesse sentido, o professor sedutor, por meio de pedagogias

adequadas, estimula o senso crítico e questionador nos alunos, capacitando-os para o direito e sua possível transformação.

A partir desse cenário, se induz a «carnavalização da sala de aula», dando origem a um «lugar de transgressão [...] no irreal mundo da universidade» e se desenvolvendo uma relação de ensino e aprendizagem que destrói a relação «mestre-discípulo» (Warat, 1985: 114).

Por fim, destaca Warat que o ensino carnavalizado visa construir «uma pedagogia democrática», por meio de «experimentações extremamente criativas, discussões sem censuras, um levantamento da história pedagógica e uma ruptura completa com os padrões educacionais estabelecidos» (1985: 133), visando devolver, aos discentes, em suas atividades acadêmicas, o prazer em aprender. Assim, «um dia de aula, um seminário, devem ser como a infância, uma alegria vivida» (Warat, 1985: 116).

O tecnicismo e o formalismo nos cursos jurídicos é o aspecto central da crítica apresentada por José Eduardo Faria. Para o autor, citando o relatório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico de 1986, «as faculdades de direito [...] funcionam como meros centros de transmissão do conhecimento jurídico oficial e não, propriamente, como centros de produção do conhecimento jurídico» (Faria, 1987: 34). Assim, a formação do profissional do direito prioriza a formação técnica, em detrimento à formação crítica. Parte-se do princípio que, possuindo conhecimentos básicos sobre processos e direito civil, o egresso estará habilitado a atuar. «Ora, o jurista formado para esta função perde combatividade, sua crítica, sua consciência do papel social do direito» (Faria, 1987: 37). Um ensino jurídico de qualidade implica propiciar aos estudantes metodologias ativas e participantes, atuação em seminários, vivências em atividades em grupo, «pesquisas aplicadas, valorização dos centros acadêmicos no que se refere à prestação de assistência judiciária aos necessitados e despossuídos, mas, igualmente, disciplinas novas e/ou reformuladas» (Faria, 1987: 39).

O dogmatismo e formalismo excessivos também são apontados por Bittar como importantes para compreender o ensino nos cursos de direito:

A princípio calcado numa relação formal, autoritária e improdutiva, o ensino do direito resumia-se à monótona e mecânica leitura das leis. Ao estilo dos glosadores de textos, os professores faziam a leitura da lei para, depois, quando oportuno, formularem comentários ao texto. Os lentes catedráticos escolhidos para serem os portadores da palavra jurídica não eram necessariamente didatas (2006: 137).

Cabe romper com esse modelo de aula e adotar:

Uma metodologia dialogada e participativa (experiência, pragmática, dinâmica, dialética, flexível, interativa...), que, se adequadamente empregada na área jurídica, poderia surtir fortes e novos resultados no desempenho acadêmico dos alunos (Bittar, 2006: 138).

Dessa forma, o aluno participará da aula, não como receptor, mas como «sujeito participante e ativo do raciocínio dialético-jurídico, [...] como parte da sala de aula, como parte da pesquisa conducente à aula, enfim, como parte dos processos de aprendizagem» (Bittar, 2006: 138).

Por fim, para Lyra Filho, jurista brasileiro falecido em 1986, a crise no ensino jurídico é, na verdade, uma crise social, onde «o poder instituído procura evitar que, nas faculdades, se desenvolva, em detrimento da antiga dogmática, a preocupação crítica» (1981: 5).

Especificamente ao ensino jurídico, Lyra Filho compreende que o problema não se encontra na metodologia de ensino e aprendizagem utilizada «gasta-se fôlego, por exemplo, a acertar se convém uma aula-conferência ou uma aula-seminário. Dou por ambas, desde logo, em dosagem prudente» (1981: 10).

Visando atingir o cerne da questão, aponta o autor que «é preciso, antes de tudo, suprir lacunas, desemaranhar conhecimentos, ensiná-los a pesquisar, a expor, a enquadrar questões e a desenvolver um tipo de intervenção lúdica, metódica, não tumultuária, sobretudo ante a desinformação comum» (Lyra Filho, 1981: 10). Assim, conclui que «no falso dilema da aula-conferência x aula seminário, já ouvi dizer tudo, exceto se a prelação tornaria a desafiar os dogmas do direito emasculado, criando os burrinhos de presépio, ou se os seminários agitariam a palpitante questão do sexo dos anjos» (Lyra Filho, 1981: 11-12).

Pelas considerações apresentadas, compreende-se que a transformação qualitativa dos cursos de direito, no Brasil, passa por uma adequada formação pedagógica dos professores, ainda incipiente no cenário atual, de modo a assegurar ao docente uma formação adequada que lhe permita contextualizar os saberes técnico-jurídicos a partir de saberes docentes relacionados ao conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1986 e 1987), articulando assim o conhecimento pedagógico e o conhecimento específico no âmbito jurídico.

Importante também que o docente, em uma prática docente, integre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, o que requer o conhecimento pedagógico e tecnológico do conteúdo, sendo a tradução de *technological pedagogical content knowledge* (Cibotto e Olivera, 2017).

Neste cenário, poderá o professor se valer de estratégias pedagógicas que podem implicar em uma melhoria na aprendizagem dos conteúdos jurídicos pelos discentes. Esta perspectiva permite utilizar metodologias tais como Lego Serious Play² (Benedito, 2017) e *peer instruction*, com o suporte do aplicativo Plickers (Gitahy e outros, 2019). Destaca-se, ainda, a metodologia participativa, por meio de práticas pedagógicas ativas, adotada pela faculdade de Direito da Fundação Getúlio Vargas, de São Paulo (Sales e outros, 2021).

2. «Metodologia Lego Serious Play. O que é e como está estruturada no Brasil», *Certified Facilitator Lego Serious Play*, 9 de setembro de 2024, disponível em <https://tipg.link/SLKg>.

Apesar das diferentes perspectivas pedagógicas apresentadas, esta pesquisa inova ao analisar a produção discente de mídias no ensino jurídico, buscando sua efetividade na aprendizagem, comunicação e interpretação crítica e reflexiva das normas.

Uso de mídias na educação

Para Briggs e Burke (2006), utiliza-se as mídias a partir de três aspectos fundamentais: informar, educar e entreter, aspectos estes exercidos a partir de variadas linguagens, impulsionadas pela utilização de diversas formas de tecnologia, digitais ou não, como jornal, rádio, televisão e internet (Fernandes e outros, 2022).

Ainda segundo Briggs e Burke (2006), o surgimento de novas mídias, bem como seu acesso cada vez mais facilitado, tem influenciado, no âmbito da educação, a propositura de práticas pedagógicas a que, em seu bojo, contemplam o seu uso.

A popularização da internet e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação impulsionou as redes sociais e a produção de conteúdo midiático, ao democratizar o acesso à comunicação, enquanto «as pessoas se informam cada vez mais por meio de redes sociais e de aplicativos de mensagens instantâneas do que pela mídia considerada tradicional, como jornais, noticiários televisivos e revistas informativas» (Canto, 2019: 47).

Portanto, era inevitável que tal cenário chegasse ao ambiente acadêmico.

Contudo, não se trata de uma utilização qualquer das mídias no processo de ensino-aprendizagem. É necessário utiliza-las na perspectiva de letramento midiático (Canto, 2019), que vai além do consumo e da produção midiática, ao considerar a avaliação crítica e reflexiva dos materiais produzidos pelos alunos conforme seus aspectos éticos e estéticos, devidamente mediada pelo docente quanto aos conteúdos jurídicos envolvidos (Fantin e Santos, 2021).

Para as mídias otimizarem o ensino, a mera transmissão de conteúdo (Rodrigues e Golinhaki, 2021) deve ser superada, migrando da comunicação unidirecional (Fernandes e outros, 2022) para uma mediação docente entre os temas e os saberes a serem construídos pelos alunos (Belloni, 2013).

Para tanto, a formação docente deve conectar-se a esta nova realidade, mediar a relação entre os discentes, as mídias (Fantin e Santos, 2021) e os conteúdos jurídicos (Coll e outros, 2010). Esta prática pode se concretizar em ambientes cooperativos, onde, a partir da coordenação do professor, responsável pela delimitação dos conteúdos a serem abordados (Fernandes e outros, 2022), os discentes são organizados em grupos com o escopo específico da construção de determinado objeto de aprendizagem (Maset, 2009).

Tal perspectiva pedagógica se distancia do uso instrucionista das mídias, no qual os recursos tecnológicos atuam como meios de transmissão de conteúdos e mantém a passividade discente em atividades expositivas (Lopes e Coimbra, 2023), induzindo-os à memorização (Papert, 2008).

Com esse intuito, compreende-se que, para o desenvolvimento da aprendizagem mediante a elaboração cooperativa de mídias, é necessário que se utilize uma abordagem construcionista, na qual o aluno constrói seu próprio conhecimento, por meio do «colocar a mão na massa» (Valente, 2005: 55-56), com a mediação docente (Valente e Blikstein, 2019), ao desenvolver atividades de caráter investigativo e facilitadas pelo uso das mídias (Lopes e Coimbra, 2023).

O processo de elaboração da mídia guarda semelhanças à resolução de um problema, e, neste sentido, pode ser analisado sob a ótica da espiral da aprendizagem, envolvendo descrição, execução, reflexão, depuração e nova descrição (Valente, 2005). De início, o discente procede à contextualização do tema a ser abordado por meio da mídia. Para isso, se vale dos conhecimentos teórico-jurídicos necessários à adequação da questão prática aos parâmetros previstos na lei, doutrina ou jurisprudência. Na sequência, escolhe e produz o conteúdo, etapas em que ocorrem a descrição e a execução, que é a produção midiática. Concluída a mídia, os alunos analisam se o produto é capaz de resolver a questão proposta, e, se a resposta for negativa, a mídia é depurada, corrigindo-se as eventuais falhas.

É importante ressaltar que as interações se dão em formato espiral, isto é, o ciclo descrição, execução, reflexão, depuração e nova descrição (se necessária), expande os conhecimentos (Valente, 2005), pois a vivência destas etapas faz com que o estudante revise conhecimentos que já possui, e adquira outros, por meio da análise de aspectos jurídicos com os quais ainda não possuía familiaridade.

Concluída a fundamentação teórica acerca do objeto desta pesquisa, descreve-se as etapas vivenciadas pelos alunos na produção de conhecimentos jurídicos mediante a criação de mídias.

Os alunos e a produção de mídias

Para melhor compreender as etapas previstas e vivenciadas pelos alunos no processo de produção das mídias e sua contribuição na aprendizagem dos temas abordados, apresenta-se o seu perfil, obtido por meio de questionário, aplicado aos participantes da pesquisa.

Perfil dos participantes

Entre os quarenta e um alunos participantes, vinte e três (56,10 %) são mulheres e dezoito (43,90 %) são homens. Essa distribuição está em plena concordância com os dados do Censo da Educação Superior de 2022. No Brasil, dos 9.444.116 estudantes matriculados no ensino superior, 5.555.024 eram mulheres, correspondendo a 58,82 % do total de matriculados (Lourencini, 2021).

Observa-se ainda que, à época da pesquisa, vinte e cinco (60,90 %) estudantes tinham vinte anos ou menos; sete (17,07 %), estavam na faixa etária entre 21 e 25 anos;

cinco (12,19 %), tinham entre 26 e 30 anos; dois (4,87 %) tinham entre 31 e 35 anos e outros dois (4,87 %), estavam entre 36 a 40 anos.

A análise dos dados obtidos por meio da aplicação de um questionário revelou que 90 % dos estudantes nasceram a partir dos anos 1990 e todos os participantes da pesquisa, a partir dos anos 1980. Em razão disso, são considerados «nativos digitais», ou seja, indivíduos que, quando se interessam em aprender algo, se valem de recursos online.

Os nativos digitais, munidos de seus smartphones, navegam pelas redes sociais e aplicativos de mensagens, interagindo com seus pares de forma constante. Essa imersão no mundo online molda sua maneira de aprender, de forma colaborativa e sem distinção entre os ambientes físico e digital (Palfrey e Glasser, 2011).

Por outro lado, aqueles nascidos antes da década de 1980 são conhecidos como «imigrantes digitais» (Prensky, 2001), pois foram introduzidos a diferentes possibilidades de aprendizagem e comunicação por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (Silva, 2016). Essa terminologia foi atualizada por Prensky (2009) e incluída no conceito de «sabedoria digital», ao sugerir que o uso eficaz das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação não está vinculado à data de nascimento, mas sim à atuação do professor (Santos e outros 2016), no contexto da mídia-educação (Fantin, 2006), que se refere «à formação de um usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de comunicação e informação e de todas as mídias» (Fantin, 2011: 28).

Destacando a relevância dos ambientes online na rotina dos participantes da pesquisa, observou-se que dezessete (42,46 %) ficavam conectados por mais de doze horas diárias; sete (17,03 %) por oito horas; seis (14,63 %) por doze horas; quatro (9,76 %) por dez horas; três (7,32 %) por quatro horas; outros três (7,32 %) por seis horas, e um aluno (2,44 %) se conectava duas horas por dia. Para isso, utilizavam principalmente smartphones, aos quais todos os quarenta e um participantes (100 %) tinham acesso.

Após a análise do perfil dos participantes da pesquisa, discorre-se sobre as etapas vivenciadas por eles durante a produção das mídias.

Etapas de produção das mídias

As mídias foram elaboradas pelos alunos na disciplina Direito Civil Contratos I, com base no tema «extinção de contratos», presente no plano de ensino. A escolha do tema se justifica pela sua atualidade e relevância, especialmente pelos impactos jurídicos nos contratos, causados pela pandemia de Covid-19. Considerou-se dois temas, A e B, «extinção dos contratos sem cumprimento do objeto em razão de causas anteriores ou ao tempo de sua formação» e «extinção dos contratos sem cumprimento do objeto em razão de causas supervenientes à sua formação», respectivamente.

Antes da elaboração das mídias, os quarenta e um participantes realizaram um pré-teste para avaliar seus conhecimentos sobre os temas abordados, os quais eram inéditos aos discentes.

O pré-teste consistiu de três questões objetivas e duas questões dissertativas, e os resultados obtidos estão expostos nas **tabelas 1 e 2**.

Os dados apresentados na **tabela 1** revelam que onze (26 %) discentes responderam corretamente a questão objetiva um, dezoito (43,90 %) a questão objetiva dois e doze alunos (29,27 %) a questão objetiva três.

No que pertine às questões dissertativas, conforme os dados constantes na **tabela 2**, os resultados foram semelhantes. Na questão um, trinta e dois (78,05 %) alunos erraram completamente a resposta, totalizando zero pontos; seis (14,63 %) obtiveram cinquenta pontos; dois (4,88 %) discentes, setenta e cinco pontos e, somente um aluno (2,44 %) logrou êxito em acertar integralmente a resposta, obtendo cem pontos. Por fim, na questão três, trinta e seis (87,80 %) discentes não atingiram pontuação, errando completamente a resposta; cinco (12,20 %) atingiram cinquenta pontos, e nenhum discente conseguiu respondê-la de maneira integralmente correta.

A seguir, examina-se a produção das mídias e sua contribuição para a aprendizagem dos conteúdos jurídicos que elas abrangem.

Tabela 1. Resultados do pré-teste, questões objetivas

Questões	Pontuação de acertos				Total	
	0		100		N	
	F	%	F	%	F	%
Objetiva 1	30	73,17	11	26,83	41	100
Objetiva 2	23	56,10	18	43,90	41	100
Objetiva 3	29	70,73	12	29,27	41	100

Onde N = 41 (número de participantes) e F = frequência. Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2. Resultados do pré-teste, questões dissertativas

Questões	Pontuação de acertos								Total			
	0		25		50		75		100		N	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
Dissertativa 1	32	78,05	0	0	6	14,63	2	4,88	1	2,44	41	100
Dissertativa 2	36	87,80	0	0	5	12,20	0	0	0	0	41	100

Onde N = 41 (número de participantes) e F = frequência. Fonte: Elaboração própria.

A produção das mídias e a aprendizagem

Os participantes da pesquisa foram divididos em oito grupos, nomeados de um a oito, sendo produzidas, portanto, oito mídias. Os grupos ímpares ficaram responsáveis por desenvolverem o tema A e os grupos pares, o tema B.

Além disso, como a pesquisa ocorreu durante a pandemia de Covid-19, quando as atividades acadêmicas foram realizadas remotamente, toda a interação entre os discentes para a produção das mídias, bem como a mediação docente, ocorreu por meio do aplicativo de comunicação WhatsApp.

Para efeito de análise das interações por meio do citado aplicativo, identificou-se o pesquisador como «professor» e, cada um dos participantes como A1, A2, A3, etcétera, até A41.

A produção do grupo um foi um vídeo simulando uma *live*; do grupo dois, uma animação; do grupo três, uma paródia do programa *Casos de família*, da rede de televisão brasileira SBT (Sistema Brasileiro de Televisão) no Tiktok; do grupo quatro, uma história em quadrinhos; dos grupos cinco e seis, vídeos; do grupo sete, uma simulação de contrato, e do grupo oito, um perfil no Instagram.

Para ilustrar como se deu o processo de produção das mídias e suas contribuições no âmbito da aprendizagem dos conteúdos jurídicos, descreve-se, a seguir, como tal processo ocorreu no grupo três. Escolheu-se este grupo por ter sido apontado pelos participantes da pesquisa uma mídia melhor elaborada.

O referido grupo, formado pelos alunos A8, A10, A12, A21, A23 e A25 (Lourencini, 2021), desenvolveu uma paródia do programa *Casos de família*. Para tanto, optaram por analisar os critérios de validade do casamento, além de aspectos relativos ao divórcio, divisão de bens, herança e união estável.

A seleção do grupo evidenciou a relevância da televisão como meio de comunicação na formação e disseminação de valores sociais e culturais (Briggs e Burke, 2006). Além disso, a escolha evidenciou a influência da cultura dos memes nas formas de expressão dos nativos digitais, conforme verificamos em registros no WhatsApp:

A25: Tá casado comigo? e vai continuar. Eu gostei desse, me deem sugestões. A21: Tá casado comigo? e vai continuar, quem gostou bate palma e quem não gostou, paciência! [...] Desculpa professor, a gente é muito «memeira» (Lourencini, 2021: 142).

Dawkins (2007) define meme como um mecanismo de replicação e geração de informações entre as pessoas, associadas a ideias, músicas ou slogans. Na mídia criada, os integrantes do grupo utilizaram um meme originado da expressão «quem gostou bate palma; quem não gostou, paciência», originária do funk carioca (Lourencini, 2021).

Após a definição da abordagem, os alunos passaram à criação do vídeo, em um processo cooperativo de aprendizagem (Fantin, 2018). Já a contextualização dos con-

teúdos jurídicos se deu a partir de pesquisas realizadas pelos participantes, atuando o professor tal qual um mediador, conforme diálogo via WhatsApp:

A10: @professor entra também aquela questão do objeto ilícito, impossível?
Professor: Devolverei com uma outra pergunta: porque esse tema pode ser trabalhado a partir do exemplo da noiva?
Professor: Rrsrs
A10: KKKKKKKKKKKKKKKK
A10: Casamentos são sempre extintos por fatos anteriores
[...]
Professor: Será? (Lourencini, 2021: 143-144).

Em uma perspectiva cooperativa de aprendizagem, o professor atua como mediador; seus questionamentos e pesquisas podem estimular a crítica e a reflexão dos discentes, o que demanda do professor o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1986 e 1987).

Finalizadas as mídias, compartilhou-se o conteúdo produzido em um grupo privado na rede social Facebook e em um blog, criado exclusivamente para esse propósito.³ Essa iniciativa garantiu que os estudantes tivessem acesso a todas as produções dos colegas, relacionadas aos dois temas abordados.

Em seguida, com o objetivo de verificar a aprendizagem dos discentes sobre os conteúdos tratados nas mídias, aplicou-se um pós-teste durante a avaliação bimestral da disciplina, com questões que envolvem conteúdos jurídicos relacionados aos temas A e B. Vale destacar que o pós-teste foi realizado por quarenta alunos, devido à desistência de um dos participantes. Por meio da análise dos resultados, buscou-se avaliar o aprendizado dos estudantes em relação aos temas explorados nas mídias que produziram.

Na sequência, por meio do Google Meet, conduziu-se entrevistas semiestruturadas com todos os grupos que participaram da intervenção, de modo a compreender o ciclo de interações experimentado pelos discentes durante o processo de produção das mídias (Valente, 2005).

As oito produções midiáticas foram analisadas e comparou-se os resultados dos quarenta alunos, obtidos nos dois testes, de modo a aferir a aprendizagem decorrente do processo vivenciado, conforme as tabelas a seguir.

Conforme observa-se por meio da análise da **tabela 3**, quanto às questões objetivas, trinta e nove (97,50 %) alunos responderam corretamente à questão um; trinta e cinco (87,50 %) acertaram a questão número dois e, por fim, trinta e seis (90 %) discentes lograram êxito ao responder à questão três.

3. O site do Facebook «Direito civil, contratos, turma B», 24 de junho de 2020, está disponível em <https://tipg.link/SLKs>.

Ao comparar as frequências e respectivos percentuais das pontuações das **tabelas 1 e 3** fica evidente a evolução dos participantes. Primeiramente, por meio da **tabela 5**, abaixo, é possível observar a evolução no índice de acertos nas questões objetivas obtidos entre os dois testes.

Quanto as questões dissertativas, o resultado foi igualmente positivo. Na questão um, quatro (10 %) alunos obtiveram cinquenta pontos; outros quatro (10 %), atingiram setenta e cinco pontos, e trinta e dois (80 %) estudantes acertaram totalmente a questão, obtendo cem pontos. Por fim, na questão dois, dois (5 %) discentes atingiram

Tabela 3. Resultados do pós-teste, questões objetivas

Questões	Pontuação de acertos				Total	
	0		100		N	
	F	%	F	%	F	%
Objetiva 1	1	2,50	39	97,50	40	100
Objetiva 2	5	12,50	35	87,50	40	100
Objetiva 3	4	10	36	90	40	100

Onde N = 41 (número de participantes) e F = frequência. Fonte: Elaboração própria.

Tabela 4. Resultados do pós-teste, questões dissertativas

Questões	Pontuação de acertos										Total	
	0		25		50		75		100		N	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Dissertativa 1	0	0	0	0	4	10	4	10	32	80	40	100
Dissertativa 2	0	0	2	5	2	5	6	15	30	75	40	100

Onde N = 41 (número de participantes) e F = frequência. Fonte: Elaboração própria.

Tabela 5. Comparativo de acertos, questões Objetivas: pré-teste x pós-teste

Questões	Pontuação pré-teste, 100	Pontuação pós-teste, 100
	F	F
Objetiva 1	11	39
Objetiva 2	18	35
Objetiva 3	12	36

Onde F = frequência. Fonte: Elaboração própria.

vinte e cinco pontos; outros dois (5%) obtiveram cinquenta pontos; seis (15%) alunos alcançaram setenta e cinco pontos e, por fim, trinta (75%) estudantes atingiram cem pontos em sua resolução.

As frequências e os respectivos percentuais de pontuações nas **tabelas 2 e 4**, evidencia-se o ganho de aprendizagem por meio do incremento na pontuação obtida pelos discentes na resolução das questões dissertativas, ao comparar o teste a que foram submetidos antes da intervenção para o aplicado após a construção das mídias, conforme se observa na **tabela 6**.

A análise dos resultados dos dois testes e dos trabalhos produzidos pelos discentes revela que a produção de mídias contribuiu no processo de aprendizagem de conteúdos jurídicos. Essa aprendizagem resultou da postura ativa dos participantes, que pesquisaram os temas relacionados ao direito e sua pertinência à mídia utilizada, em uma perspectiva crítica e contextualizada ao futuro profissional do discente (Mendes e Pereira Júnior, 2020).

Cabe destacar que esta aprendizagem ocorreu por meio de uma atitude proativa dos participantes, ao investigarem os temas jurídicos tratados e sua compatibilidade com a mídia utilizada, em uma perspectiva crítica e inserida no contexto social em que o futuro operador do direito atuará profissionalmente (Mendes e Pereira Júnior, 2020).

Nesse processo, o professor se portou como um mediador, valendo-se, para tanto, dos saberes decorrentes do *technological pedagogical content knowledge* (Cibotto e Oliveira, 2017).

Ademais, observou-se que a aprendizagem se desenvolveu em uma perspectiva cooperativa, visto que os alunos se organizaram de forma que cada um se responsabilizasse pela elaboração de uma etapa do trabalho, e, após isso, em cada um dos grupos, se reuniam, discutiam e sanavam suas dúvidas na produção das mídias (Fantin, 2018).

Constatou-se também que a produção das mídias permitiu aos alunos experimentar a espiral da aprendizagem (Valente, 2005). Inicialmente, os conteúdos jurídicos atribuídos a cada grupo foram estruturados e adaptados às mídias selecionadas (descrição). Na

Tabela 6. Comparativo de acertos, questões dissertativas: pré-teste x pós-teste

Questões	Pontuação									
	Pré-teste					Pós-teste				
	0	25	50	75	100	0	25	50	75	100
	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Dissertativa 1	32	0	6	2	1	0	0	4	4	32
Dissertativa 2	36	0	5	0	0	0	2	2	6	30

Onde F = frequência. Fonte: Elaboração própria.

etapa seguinte, desenvolveu-se uma versão inicial de cada mídia (execução), que foi posteriormente revisada pelos próprios alunos responsáveis pela criação (reflexão). Com base na identificação e correção das falhas apontadas (depuração), uma nova versão da mídia foi estruturada (nova descrição) e produzida (nova execução).

Além da apropriação de saberes jurídicos, a produção de mídias contribuiu na aprendizagem de parte das competências cognitivas, instrumentais e interpessoais dos bacharelados, previstas na resolução do Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Superior número 5, do ano 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, ao estimular as competências na elaboração e análise de textos, no aprimoramento do raciocínio jurídico e, por último, na percepção do impacto das novas tecnologias no campo jurídico e na habilidade de atuar em equipe.⁴

A produção atendeu, também, a resolução Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Superior número 2, de 19 de abril de 2021, que altera o artigo quinto da resolução de 2018, segundo a qual o curso de direito deve atender, além da integração entre teoria e prática, competências referentes ao letramento digital.⁵

Considerações finais

A pesquisa desenvolvida possibilitou compreender potencialidades e limitações da construção de conhecimento em disciplinas de um curso de direito mediante a criação cooperativa de mídias por estudantes.

Além do ganho concreto de aprendizagem observado, esta nova perspectiva oportuniza um incremento qualitativo no processo de ensino e aprendizagem, pois realoca o estudante a uma posição de centralidade na relação que estabelece entre si, o professor, e os conteúdos jurídicos pertinentes. Ainda nesta seara, contextualizar os temas abordados nas mídias em uma linguagem mais próxima de seu dia-a-dia facilita o processo de compreensão dos conteúdos, rompendo com o que ainda ocorre em muitos cursos, a transmissão de conteúdos, aos futuros operadores do direito, a partir de uma linguagem arcaica.

Nesta perspectiva didática e pedagógica, estudantes e professores rompem com um modo de operar arraigado nos cursos de direito, no Brasil, já desde 1827, ao possibilitar ao estudante o acesso a ferramentas que favorecem análises críticas reflexivas

4. «Resolução número 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências», 18 de dezembro de 2018, disponível em <https://tipg.link/Rq-o>.

5. «Resolução número 2, de 19 de abril de 2021, que altera o artigo quinto da resolução do Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Superior número 5 do ano 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito», 19 de abril de 2021, disponível em <https://shre.ink/g1Iq>.

e contextualizadas dos conteúdos jurídicos apresentados em sala de aula, permitindo sua melhor aplicação junto aos mais diversos cenários que se apresentarem em sua futura atuação profissional.

A partir da produção de conteúdos jurídicos por meio da construção cooperativa de mídias, é possível identificar um caminho que apresenta destino diverso daquele observado no modelo tradicional de ensino empregado nos cursos de direito. Ao aprender de maneira cooperativa, o aluno, tanto ao elaborar a parte da produção da mídia e da análise do conteúdo jurídico que lhe fora designada, bem como ao refletir sobre o que foi produzido pelos integrantes do grupo e pelos colegas de sala de aula, por meio da mediação docente, realiza uma análise crítica e reflexiva sobre o que foi produzido. Isso auxilia na solução de uma das grandes lacunas enfrentadas pelo ensino jurídico no Brasil, como bem apontam Horário Wanderlei Rodrigues, Luis Alberto Warat, José Eduardo Faria, Eduardo Carlos Bittar e Roberto Lyra Filho.

Assim, a construção de conhecimentos jurídicos por meio da produção colaborativa de mídias apresenta-se como uma alternativa promissora para impulsionar a transformação do ensino jurídico no Brasil. Essa abordagem permite ao estudante assumir um papel ativo na construção de seu aprendizado, ao promover uma análise crítica e reflexiva das normas e princípios jurídicos. Além disso, contribui para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e interação por meio das mídias, competências essenciais para o operador do direito no século XXI.

Referências

- BELLONI, Maria Luiza (2013). «Mídia-educação: Contextos, histórias e interrogações». Em Monica Fantin e Pier Rivoltella (organizadores), *Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores* (pp. 385-800). São Paulo: Papirus.
- BENEDITO, Luiza Machado Farhat (2017). «Lego Serious Play no ensino jurídico». *Revista Docência do Ensino Superior*, 7 (2): 282-283.
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca (2006). *Estudos sobre ensino jurídico: Pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*. 2.^a ed. São Paulo: Atlas.
- BRIGGS, Asa e Peter Burke (2006). *Uma história social da mídia: De Gutemberg à internet*. 2.^a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- CANTO, Mariana (2019). «O letramento midiático em escolas: Lutando contra a desinformação on-line». Em Comitê Gestor da Internet no Brasil, *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2018* (pp. 45-52). Livro eletrônico. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil.
- CARAMELLA, Elaine (2009). «Understanding media: Ou uma poética dos meios». Em Elaine Caramella e outros (organizadores), *Mídias, multiplicações e convergências* (pp. 23-40). São Paulo: Senac.

- CIBOTTO, Rosefran Adriano Gonçalves e Rosa Maria Morais Anunciato Oliveira (2017). «TPACK — Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo: Uma revisão teórica». *Imagens da Educação* 7 (2): 11-23. DOI: [10.4025/imagenseduc.v7i2.34615](https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i2.34615).
- COELHO, Patricia, Margarida Farias, Marcos Rogério Martins Costa e João Augusto Mattar Netto (2018). «Saber digital e suas urgências: Reflexões sobre imigrantes e nativos digitais». *Educação & Realidade*, 43 (3): 1077-1094. DOI: [10.1590/2175-623674528](https://doi.org/10.1590/2175-623674528).
- COLL, César, Teresa Mauri e Javier Onrubia (2010). «A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação». Em César Coll e Carles Monereo (organizadores), *Psicologia da educação virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação* (pp. 66-93). Porto Alegre: Artmed.
- DAWKINS, Richard (2007). *O gene egoísta*. São Paulo: Companhia das Letras.
- FANTIN, Monica (2006). *Mídia-educação: Conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura.
- . (2011). «Mídia educação: Aspectos históricos e teórico-metodológicos». *Olhar de Professor*, 14 (1): 27-40. DOI: [10.5212/OlharProfr.v.14i1.0002](https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.14i1.0002).
- . (2018). «Tecnologias como dispositivo de participação e práticas colaborativas na escola». Em José Armando Valente, Fernanda Maria Pereira Freire e Flávia Linhalis Arantes (organizadores), *Tecnologia e educação: Passado, presente e o que está por vir* (pp. 348-377). Campinas: Unicamp e Nied.
- FANTIN, Monica e José Douglas Alves Santos (2021). «Das linguagens midiáticas à hipótese *rock-education*: Por outros arranjos educativos». *Triade*, 9 (20): 120-145. DOI: [10.22484/2318-5694.2021v9n20p120-145](https://doi.org/10.22484/2318-5694.2021v9n20p120-145).
- FARIA, José Eduardo (1987). *A reforma do ensino jurídico*. São Paulo: Sergio Antonio Fabris.
- FERNANDES, Alan Navarro, Adam Alfred de Oliveira, Lucas Salgueiro Lopes e Arthur Vianna Ferreira (2022). «O uso das tecnologias digitais em atividades extensionistas num contexto pandêmico do leste Fluminense». *Inter-Ação*, 47 (1): 264-279. DOI: [10.5216/ia.v47i1.71180](https://doi.org/10.5216/ia.v47i1.71180).
- GIL, Antônio Carlos (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.^a ed. São Paulo: Atlas.
- GITAHY, Raquel Rosan Christino, Sidinei de Oliveira Souza e Ivan Gitahy Neto (2019). «Metodologia ativa *peer instruction* aliada à tecnologia de informação e comunicação: Estratégias didáticas no ensino jurídico com os *plickers*». *Cocar*, 13 (27): 521-536.
- LOPES, Rosemara Perpetua e Fábio Rezende Coimbra (2023). «Trabalho pedagógico com TDIC na educação básica de Goiás durante a suspensão das aulas presenciais na pandemia de Covid-19». *Revista Inter-Ação*, 47 (3): 1248-1269. DOI: [10.5216/ia.v47i3.72873](https://doi.org/10.5216/ia.v47i3.72873).
- LOURENCINI, José Eduardo Lima (2021). *A construção de saberes jurídicos por meio da produção de mídias por estudantes de um curso de direito*. Dissertação de mestrado. Presidente Prudente: Universidade do Oeste Paulista. Disponível em <https://shre.ink/giI8>.

- LYRA FILHO, Roberto (1981). *Problemas atuais do ensino jurídico*. Brasília: Obreira.
- MASET, Pere Pujolàs (2009). «Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes». Em *VI jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Antigua, Guatemala, 5 ao 9 de outubro de 2009. Disponível em <https://tipg.link/Rqzo>.
- MCLUHAN, Marshal (1964). *Os meios de comunicação como extensões do homem*. 4.^a ed. São Paulo: Cultrix.
- MENDES, Ivana e Antônio Pereira Júnior (2020). «A aplicação do método de simulação para o ensino da sucessão testamentária no curso de graduação em direito na Universidade Estadual Vale do Acaraú, em Sobral-CE». *Quastio Iuris*, 13 (2): 1055-1022. DOI: [10.12957/rqi.2020.42825](https://doi.org/10.12957/rqi.2020.42825).
- MENDONÇA, Samuel e Felipe Alves Pereira Adaid (2018). «Tendências teóricas sobre o ensino jurídico entre 2004 e 2014». *Revista Direito GV*, 14 (3): 818-846. DOI: [10.1590/2317-6172201831](https://doi.org/10.1590/2317-6172201831).
- NASCIMENTO, Cláudia (2020). *A relação dos nativos digitais com livros impressos nos anos iniciais do ensino fundamental: Desafios e conquistas*. Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em <https://tipg.link/Rkts>.
- PALFREY, John e Urs Gasser (2011). *Nascidos na era digital: Entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed.
- PAPERT, Seymour (2008). *A máquina das crianças: Repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed.
- PRENSKY, Marc (2001). «Digital Natives, Digital Immigrants». *On the Horizon*, 9 (5): 1-6. DOI: [10.1108/10748120110424816](https://doi.org/10.1108/10748120110424816).
- . (2009). «Sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom». *Innovate: Journal of Online Education*, 5 (3). Disponível em <https://tipg.link/Rqzr>.
- RODRIGUES, Horário Wanderlei (1988). *Ensino jurídico: Saber e poder*. São Paulo: Acadêmica.
- . (2005). *Pensando o ensino do direito no século XXI: Diretrizes curriculares, projetos pedagógicos e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Boiteux.
- RODRIGUES, Horário Wanderlei e Jeciane Golinhak (2020). *Educação jurídica ativa: Caminhos para docência na era digital*. 2.^a ed. Florianópolis: Habitus.
- RODRIGUES, Horário Wanderlei, Teófilo Marcelo de Arêa Leão Júnior e Filipe Simão Cardoso (2021). «Método do caso como ferramenta de transformação da educação jurídica brasileira». *Revista Brasileira de Direito*, 17 (1): 1-19. DOI: [10.18256/2238-0604.2021.v17i1.4050](https://doi.org/10.18256/2238-0604.2021.v17i1.4050).
- SALES, Lilia Maria de Moraes, Gabriela Vasconcelos Lima e Mateus Rodrigues Lins (2021). «A função do ensino jurídico para a formação do jurista do século XXI: Um relato de experiência». *Revista do Direito*, 63: 62-78. DOI: [10.17058/rdunisc.voi63.15275](https://doi.org/10.17058/rdunisc.voi63.15275).

- SANTOS, Rita, José Azevedo e Luís Pedro (2016). «Literacia(s) digital(ais): Definições, perspectivas e desafios». *Media & Jornalismo*, 15 (27): 17-44. DOI: [10.14195/2183-5462_27_1](https://doi.org/10.14195/2183-5462_27_1).
- SHULMAN, Lee (1986). «Those who understand: Knowledge growth in teaching». *Educational Researcher*, 15 (2): 4-14.
- . (1987). «Knowledge and teaching foundations of the new reform». *Harvard Educational Review*, 57 (1): 1-22.
- SILVA, Analígia Miranda (2016). *Apropriações sociais e formativas das tecnologias digitais por adolescentes e suas relações com o ensino e aprendizagem na escola*. Tese de doutorado. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista. Disponível em <https://shre.ink/g1ri>.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- VALENTE, José Armando (2005). *A espiral da espiral de aprendizagem: O processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação*. Tese de livre docência. Campinas: Universidade de Campinas. Disponível em <https://tipg.link/Rkum>.
- VALENTE, José Armando e Paulo Blikstein. (2019). «Maker education: Where is the knowledge construction?». *Constructivist Foundations*, 14: 252-262. Disponível em <https://tipg.link/Rrob>.
- VIEIRA DE ALMEIDA, Douglas e Luis Paulo Leopoldo Mercado (2024). «Práticas pedagógicas com metodologias ativas nos cursos de direito de Alagoas». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* 11 (1): 338-370. DOI: [10.5354/0719-5885.2024.70737](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2024.70737).
- WAGNER, Fabyano Correa, Elise Keller-Franco e Dayse Souza (2023). «Elaboração de casos de ensino para o curso de direito». *Inter-Ação*, 47 (3): 1118-38. DOI: [10.5216/ia.v47i3.72993](https://doi.org/10.5216/ia.v47i3.72993).
- WARAT, Luis (1985). *A ciência jurídica e seus dois maridos*. Santa Cruz do Sul: Fisc.

Sobre os autores

JOSÉ EDUARDO LIMA LOURENCINI é mestre em educação pela Universidade do Oeste Paulista e graduado em Direito pelo Centro Universitário de Adamantina. É docente do Centro Universitário de Adamantina. Seu correio eletrônico é lourencini@fai.com.br.  <https://orcid.org/0000-0002-0949-3812>.

MONICA FÜRKOTTER é doutora e mestre em Matemática pelo Instituto de Ciências Matemáticas e Computação da Universidade de São Paulo, campus de São Carlos. É docente do programa de pós-graduação em educação da Universidade do Oeste Paulista. Seu correio eletrônico é monicaf@unoeste.br.  <https://orcid.org/0000-0003-3479-5289>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)