

MODELO INTEGRADO DE ENSINO JURÍDICO: ARTICULAÇÃO ENTRE AULAS EXPOSITIVAS, METODOLOGIAS ATIVAS, DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E EXAME DA OAB

INTEGRATED MODEL OF LEGAL EDUCATION: ARTICULATION BETWEEN LECTURES, ACTIVE METHODOLOGIES, NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES AND THE BRAZILIAN BAR EXAM

Patrícia de Battisti Almeida¹
Marcus Nascimento Coelho²

RESUMO: Este artigo apresenta e discute um modelo integrado de ensino jurídico que articula momentos expositivos e metodologias ativas, em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito e com as competências mobilizadas pelo Exame da Ordem dos Advogados do Brasil. O texto deriva de pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental, desenvolvida em tese de doutorado dedicada à relação entre ensino jurídico, formação por competências e metodologias ativas. Parte-se do diagnóstico de que o ensino jurídico brasileiro permanece tensionado por uma contradição persistente entre, de um lado, o perfil de egresso generalista, crítico, humanístico e socialmente comprometido previsto na legislação educacional e, de outro, a permanência de currículos fragmentados, práticas expositivas centradas na transmissão e forte orientação para avaliações externas. Com base em Faria, Streck e Severino, sustenta-se que esse quadro não resulta apenas de escolhas metodológicas pontuais, mas de uma formação histórica marcada por legalismo, bacharelismo, tecnicismo e centralidade do texto normativo. Em diálogo com Dewey, Freire, Ausubel, Moran, Knowles, Mezirow e Illeris, argumenta-se que a superação da dicotomia entre aula expositiva e metodologias ativas requer uma síntese pedagógica capaz de preservar a densidade conceitual do Direito e, simultaneamente, favorecer aprendizagem significativa, problematização, autonomia, reflexão crítica e desenvolvimento de competências práticas. O artigo sistematiza os fundamentos normativos e teóricos do modelo, descreve seus componentes didáticos e avaliativos, analisa suas potencialidades e limitações e propõe caminhos de implantação institucional. Conclui-se que a integração planejada e crítica entre exposição problematizadora e metodologias ativas constitui alternativa consistente para aproximar formação jurídica, compromisso ético-político, desempenho profissional e exigências regulatórias contemporâneas.

Palavras-chave: Ensino jurídico. Metodologias ativas. Aula expositiva. Exame da OAB. Diretrizes Curriculares Nacionais. Formação por competências.

¹Doutoranda em Ciências da Educação Universidad del Sol – Paraguai. Oficial do Primeiro Serviço de Registro de Imóveis de Guarapuava. Doutorado em Direito – duplo doutoramento: Fadisp/Brasil e Universidade de Salamanca/Espanha – defesa em 21.07.2023.

²Mestrando em Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Presidente Prudente. Pós-graduação em Metodologia de Pesquisa, Psicopedagogia Institucional e Clínica. Docência em Filosofia (420h, 2013). Educação Especial Inclusiva (360h, 2021, Centro Universitário Leonardo da Vinci). Treinamento Desportivo (360h, 2021, Centro Universitário Leonardo da Vinci).

ABSTRACT: This article presents and discusses an integrated model of legal education that articulates lectures and active methodologies, in dialogue with the National Curricular Guidelines for the Law course and with the competencies mobilized by the Brazilian Bar Exam. The text derives from qualitative, exploratory, and descriptive research, grounded in bibliographic review and documentary analysis, developed in a doctoral dissertation dedicated to the relationship between legal education, competency-based training, and active methodologies. It starts from the diagnosis that Brazilian legal education remains tensioned by a persistent contradiction between, on one hand, the generalist, critical, humanistic, and socially committed graduate profile foreseen in educational legislation and, on the other, the persistence of fragmented curricula, transmission-centered lecturing practices, and strong orientation toward external assessments. Based on Faria, Streck, and Severino, it is argued that this scenario does not result merely from isolated methodological choices, but from a historical formation marked by legalism, bachelorism, technicism, and the centrality of the normative text. In dialogue with Dewey, Freire, Ausubel, Moran, Knowles, Mezirow, and Illeris, it is argued that overcoming the dichotomy between lectures and active methodologies requires a pedagogical synthesis capable of preserving the conceptual density of Law while simultaneously fostering meaningful learning, problematization, autonomy, critical reflection, and the development of practical competencies. The article systematizes the normative and theoretical foundations of the model, describes its didactic and evaluative components, analyzes its potentials and limitations, and proposes pathways for institutional implementation. It is concluded that the planned and critical integration between problematizing lectures and active methodologies constitutes a consistent alternative for bringing together legal education, ethical-political commitment, professional performance, and contemporary regulatory requirements.

Keywords: Legal education. Active methodologies. Lectures. Brazilian Bar Exam. National Curricular Guidelines. Competency-based training.

2

1 INTRODUÇÃO

O ensino jurídico brasileiro permanece atravessado por uma contradição estrutural entre o perfil de formação anunciado pelos documentos normativos e a organização efetiva de grande parte dos cursos de Direito. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais projetem um egresso de formação generalista, crítica, humanística e socialmente comprometida, a materialidade pedagógica de muitos cursos ainda se ancora em currículos fragmentados, na centralidade da aula expositiva e em práticas avaliativas fortemente orientadas por desempenhos externos, sobretudo aqueles medidos pelo Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (Brasil, 1996; Brasil, 2004; Brasil, 2018).

Essa tensão não se reduz, portanto, a uma discussão sobre técnicas de ensino. Ela remete a um problema histórico mais profundo, inscrito na própria constituição do ensino jurídico brasileiro e na persistência de uma racionalidade formativa marcada pelo bacharelismo, pelo legalismo e pela hipertrofia do conteúdo normativo como eixo quase exclusivo da formação. A

tese base da qual deriva este artigo demonstrou que o predomínio do ensino expositivo tradicional no campo jurídico não pode ser interpretado como mera escolha metodológica isolada, nem como simples permanência de hábitos docentes cristalizados, mas como expressão de um arranjo historicamente vinculado às funções sociais atribuídas ao bacharelado em Direito, à formação de elites estatais e à consolidação de uma cultura acadêmica fundada na autoridade do texto legal, na reprodução de classificações dogmáticas e na memorização como critério implícito de excelência (Almeida de Battisti, 2026).

Em Faria (1987), essa configuração aparece associada à crítica de um ensino jurídico que naturaliza o formalismo e reproduz uma lógica conservadora de profissionalização. Em Streck (2014), manifesta-se na denúncia da fetichização da lei e da redução do fenômeno jurídico à repetição exegética de enunciados normativos. Em Severino (2007), evidencia-se o descompasso entre uma formação superior tecnicista e a exigência de uma educação comprometida com a constituição de sujeitos reflexivos, históricos e eticamente situados. Em conjunto, esses autores permitem compreender que o modelo tradicional tende a produzir um profissional apto à manipulação de textos normativos, mas frequentemente insuficientemente preparado para a interpretação crítica, a argumentação qualificada, a resolução de problemas complexos e a atuação responsável diante de conflitos concretos.

3

Por outro lado, o levantamento da produção científica nacional sistematizado na tese base mostra que a incorporação de metodologias ativas ao ensino jurídico já não se limita ao plano retórico da inovação pedagógica. O corpus analisado reuniu estudos e relatos de experiência que exploram, entre outras estratégias, aprendizagem baseada em problemas, estudos de caso, júris simulados, projetos integradores, ações extensionistas, sala de aula invertida e práticas colaborativas, mobilizadas como formas de tensionar a hegemonia da aula expositiva e de deslocar o estudante da posição de receptor passivo para a de sujeito implicado no processo formativo (Almeida de Battisti, 2026).

Essa inflexão encontra respaldo em um arco teórico coerente com a proposta do presente texto. Dewey (1938) vincula a aprendizagem à experiência, à investigação e ao enfrentamento de situações problemáticas. Freire (1996) recusa a educação bancária e afirma a centralidade do diálogo, da problematização e da práxis. Ausubel (1968) sustenta que a aprendizagem se torna significativa quando novos conteúdos se articulam à estrutura cognitiva prévia do estudante. Moran (2015) defende arranjos metodológicos híbridos e integradores. Knowles (1984) enfatiza a autonomia e a experiência prévia do aprendiz adulto. Mezirow (1991) e Illeris (2003) ressaltam

que aprender, no ensino superior, envolve revisão de quadros de sentido, reinterpretação da experiência e integração entre dimensões cognitivas, reflexivas e sociais da formação. À luz desse conjunto teórico, a oposição simplista entre exposição e atividade revela-se insuficiente para pensar a complexidade da formação jurídica contemporânea.

É precisamente nesse ponto que se insere o problema central deste artigo: como articular, de modo teoricamente consistente e normativamente fundamentado, momentos expositivos e metodologias ativas no ensino jurídico sem sacrificar a densidade conceitual do Direito e, simultaneamente, respondendo às competências previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e às habilidades mobilizadas pelo Exame da OAB? A hipótese sustentada é a de que a integração planejada e crítica entre aula expositiva problematizadora e metodologias ativas de aprendizagem tende a potencializar o desenvolvimento de competências teóricas, práticas e reflexivas, favorecendo tanto a formação do egresso quanto sua inserção profissional e seu desempenho em avaliações externas (Almeida de Battisti, 2026).

O objetivo geral deste artigo é apresentar e discutir um modelo integrado de ensino jurídico que articule aulas expositivas e metodologias ativas, alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais e às competências avaliadas no Exame da OAB. Como objetivos específicos, busca-se: a) sistematizar os critérios normativos e as competências exigidas na formação jurídica contemporânea; b) explicitar os fundamentos teóricos do modelo integrado com base nos autores referendados na tese base; c) descrever seus componentes e estratégias didáticas; e d) analisar suas potencialidades, limites e condições de implantação institucional.

4

Metodologicamente, este artigo preserva o enquadramento qualitativo, exploratório e descritivo da pesquisa de origem, apoiando-se na revisão bibliográfica e na análise documental já realizadas na tese base. Seu caráter é teórico-propositivo. Não descreve um experimento localizado nem pretende relatar uma intervenção empírica específica; antes, sistematiza uma arquitetura pedagógica formulada a partir do cruzamento entre diagnóstico histórico-crítico do ensino jurídico, mapeamento da literatura sobre metodologias ativas e leitura normativa das exigências que incidem sobre os cursos de Direito (Almeida de Battisti, 2026).

A relevância da discussão reside no fato de que o impasse contemporâneo do ensino jurídico não será superado nem pela conservação inercial da aula expositiva tradicional, nem pela importação fragmentária de metodologias ativas concebidas como solução universal e descontextualizada. O que se exige é uma formulação pedagógica capaz de articular rigor conceitual, aprendizagem significativa, experiência formativa, reflexão crítica, compromisso

ético-político e aderência às exigências normativas e profissionais que estruturam o campo jurídico brasileiro. É nessa direção que se desenvolve o presente artigo.

2 CRITÉRIOS NORMATIVOS E COMPETÊNCIAS EXIGIDAS

2.1 LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece, no plano da educação superior, finalidades que incidem diretamente sobre a concepção de competências e sobre as formas de organização metodológica dos cursos de graduação, incluindo o curso de Direito. Ao definir como finalidades da educação superior a formação de diplomados aptos à inserção profissional e à participação no desenvolvimento da sociedade, a produção e difusão do conhecimento e o estímulo ao pensamento reflexivo, a LDB desloca o foco de uma formação meramente conteudista para um projeto que integra dimensões cognitivas, éticas e sociais, exigindo experiências formativas que envolvam análise, investigação e intervenção sobre a realidade (Brasil, 1996).

No que se refere especificamente às metodologias, a LDB vincula a educação escolar ao trabalho e às práticas sociais e consagra a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio estruturante da educação superior. No plano pedagógico, isso implica a necessidade de estratégias que articulem estudo teórico, investigação e atuação em contextos concretos. Tal perspectiva é incompatível com uma organização curricular restrita à aula expositiva e à repetição de manuais, demandando metodologias que favoreçam participação ativa, resolução de problemas e envolvimento em projetos de extensão e pesquisa aplicada (Brasil, 1996; Souza Junior *et al.*, 2022).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Direito, inicialmente formuladas pela Resolução CNE/CES n. 9/2004 e atualizadas pela Resolução CNE/CES n. 5/2018, detalham esse horizonte ao definirem o perfil do egresso, os eixos de formação e o conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da graduação. A Resolução de 2004 já estabelecia que o bacharel em Direito deve possuir formação generalista, humanística e axiológica, comprometida com a compreensão do fenômeno jurídico em suas dimensões históricas, políticas, econômicas e sociais. A Resolução de 2018 aprofunda essa orientação ao organizar a formação em eixos — formação fundamental, profissional e prática — e ao enunciar competências que incluem leitura e interpretação de textos jurídicos, pesquisa e uso crítico da legislação, da jurisprudência e da doutrina, capacidade de argumentação, julgamento e tomada

de decisão fundamentada, atuação em diferentes instâncias jurídicas e não jurídicas e compromisso ético-político com a promoção dos direitos humanos e da cidadania (Brasil, 2004; Brasil, 2018).

Ainda que as DCNs não prescrevam nominalmente metodologias ativas, o vocabulário que privilegia competências complexas, integração teoria-prática e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão supõe, em termos pedagógicos, a criação de ambientes de aprendizagem nos quais o estudante seja mobilizado a investigar, debater, decidir e intervir, por meio de estratégias como estudos de caso, júris simulados, projetos interdisciplinares, clínicas jurídicas e atividades de extensão voltadas à solução de problemas concretos. Nesse sentido, LDB e DCNs delineiam um quadro normativo favorável à adoção de modelos pedagógicos integrados entre ensino expositivo e metodologias ativas (Brasil, 2004; Brasil, 2018; Ghirardi, 2009; Moran, 2015).

2.2 Exame da OAB e Mapa de Competências

Os editais e relatórios do Exame de Ordem constituem um dos mais poderosos dispositivos regulatórios de facto sobre os cursos de Direito, na medida em que seus conteúdos programáticos, formatos avaliativos e indicadores de desempenho são utilizados por instituições, estudantes e pela sociedade como parâmetros de qualidade da formação jurídica. A centralidade do Exame da OAB na agenda institucional faz com que decisões curriculares, distribuição de cargas horárias e escolhas metodológicas sejam frequentemente orientadas por expectativas de desempenho na prova, configurando um currículo oculto regulado por um exame corporativo (OAB/FGV, 2012; OAB/FGV, 2014; Nunes; Sá, 2020; Nalesso, 2021; Rodrigues, 2022).

A estrutura do Exame, com uma primeira fase objetiva e uma segunda fase prático-profissional, explicita um mapa de competências que vai além da memorização, ainda que o desenho da prova frequentemente seja traduzido pelas instituições como um chamamento à intensificação de práticas conteudistas. Na primeira fase, predominam disciplinas dogmáticas centrais, com exigência de domínio de legislação, jurisprudência e doutrina em amplitude significativa, o que reforça a percepção de que o domínio sistemático do repertório normativo é condição necessária à habilitação profissional. Todavia, mesmo exames objetivos demandam competências de leitura, interpretação de enunciados e identificação de normas aplicáveis em contextos hipotéticos (Motta, 2006; OAB/FGV, 2012; OAB/FGV, 2014).

Na segunda fase, de natureza prático-profissional, a exigência de elaboração de peças processuais e respostas discursivas evidencia a centralidade de competências interpretativas, argumentativas e procedimentais que se desenvolvem de forma mais consistente em ambientes de aprendizagem ativa. Quando confrontados com as competências previstas nas DCNs, os descritores e a estrutura do Exame da OAB revelam convergências significativas. As DCNs enfatizam competências de interpretação e aplicação do Direito, argumentação, tomada de decisão fundamentada, comunicação e atuação em situações concretas, diretamente mobilizadas nas situações avaliadas pela segunda fase do Exame (Brasil, 2004; Brasil, 2018; Souza Junior *et al.*, 2022).

A ambivalência, contudo, é evidente. Um mesmo exame que, em seu desenho, demanda competências complexas, frequentemente é utilizado para justificar a reprodução de um modelo metodológico centrado em revisões massivas, resolução mecanizada de questões e reforço da aula expositiva. Por isso, a leitura crítica do Exame da OAB permite reinterpretá-lo não como obstáculo, mas como potencial aliado à construção de propostas pedagógicas integradas entre exposição e atividade, desde que o foco se desloque do treinamento para a prova para o desenvolvimento consistente das competências efetivamente mobilizadas em sua estrutura (Nunes; Sá, 2020; Nalesso, 2021; Pereira *et al.*, 2024).

2.3 Convergências e Tensões Regulatórias

A leitura articulada da LDB, das DCNs e dos documentos relativos ao Exame da OAB permite reconhecer um campo regulatório internamente tensionado, no qual princípios favoráveis à inovação pedagógica convivem com mecanismos que, dependendo de sua apropriação, podem reforçar o tecnicismo e a reprodução do modelo expositivo tradicional. De um lado, LDB e DCNs convergem ao enunciar um projeto de formação que privilegia competências interpretativas, argumentativas, investigativas e ético-políticas, articulando teoria, prática e compromisso com a cidadania e os direitos humanos. De outro, a pressão por resultados imediatos em avaliações externas pode ser apropriada institucionalmente como justificativa para intensificar práticas de ensino centradas em exposição rápida de conteúdos e treinamento para testes (Brasil, 1996; Brasil, 2004; Brasil, 2018; OAB/FGV, 2012; OAB/FGV, 2014).

É nesse cenário de convergências e tensões que ganha relevância a formulação de um modelo integrado. A adoção de um arranjo expositivo-metodologias ativas não decorre

automaticamente da existência de normas favoráveis; ela exige a capacidade de cursos, gestores e docentes de lerem criticamente esse arcabouço regulatório, convertendo princípios como formação por competências, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e compromisso com direitos humanos em critérios concretos de organização curricular e de escolha metodológica (Dewey, 1938; Freire, 1996; Ausubel, 1968; Moran, 2015).

3 FUNDAMENTO TEÓRICO DO MODELO INTEGRADO

3.1 Crítica ao Paradigma Tradicional

A crítica ao ensino jurídico tradicional não é apenas metodológica, mas também histórica, epistemológica e política. Faria (1987) evidencia que a formação jurídica brasileira se consolidou sob uma lógica conservadora, formalista e profissionalizante, fortemente vinculada à reprodução de elites e à centralidade do texto normativo. Streck (2014), por sua vez, denuncia a fetichização da lei e a crença de que conhecer e aplicar dispositivos normativos seria suficiente para realizar a justiça, o que reforça currículos e práticas docentes centrados na memorização e na exegese de códigos. Severino (2007) amplia essa crítica ao insistir que a educação superior não pode reduzir-se à formação técnica instrumental, devendo comprometer-se com a constituição de sujeitos históricos, reflexivos e eticamente comprometidos.

8

Essas contribuições permitem compreender por que a aula expositiva, quando convertida em prática exclusiva e descontextualizada, tende a reforçar um modelo de formação mais preocupado em transmitir respostas do que em desenvolver capacidade interpretativa, sensibilidade social e autonomia intelectual. O problema, portanto, não está na existência da exposição em si, mas em sua absolutização. Quando a aula expositiva se converte em única mediação legítima do conhecimento, o estudante é colocado em posição passiva, e o conhecimento jurídico tende a ser reduzido a um repertório estático de classificações e fórmulas (Faria, 1987; Streck, 2014; Severino, 2007).

3.2 Pedagogia Crítica, Experiência e Aprendizagem Significativa

A superação da dicotomia entre tradição e inovação exige uma base teórica capaz de sustentar um redesenho pedagógico consistente. Dewey (1938) oferece contribuição decisiva ao compreender a aprendizagem como processo de investigação desencadeado por situações problemáticas. Para ele, o conhecimento não se forma pela simples recepção de informações, mas pela reconstrução reflexiva da experiência. No ensino jurídico, isso significa que conceitos,

princípios e institutos só se tornam formativamente relevantes quando postos em relação com casos, conflitos, dilemas e contextos concretos.

Freire (1996) radicaliza essa perspectiva ao afirmar que não há conhecimento verdadeiro sem diálogo, problematização e práxis. Sua crítica à educação bancária mostra que a transmissão unidirecional de conteúdos tende a silenciar a experiência discente e a bloquear a constituição de sujeitos críticos. Aplicada ao ensino jurídico, essa leitura evidencia a necessidade de transformar a sala de aula em espaço de leitura crítica do mundo, em que o Direito seja interrogado em suas relações com desigualdades, poder, exclusão e cidadania.

Ausubel (1968), por sua vez, acrescenta um fundamento cognitivo essencial ao modelo integrado. Sua teoria da aprendizagem significativa demonstra que novos conteúdos só são efetivamente aprendidos quando se conectam a estruturas cognitivas prévias do estudante. Isso implica reconhecer que a aula expositiva pode desempenhar papel importante, desde que seja planejada como organizadora de sentido, ativando conhecimentos prévios, oferecendo estruturas conceituais e preparando o terreno para experiências de aplicação, análise e ressignificação. Sem essa mediação, tanto a exposição quanto as metodologias ativas correm o risco de se tornarem superficiais.

3.3 Aprendizagem Adulta, Transformação e Integração

A especificidade do ensino jurídico superior também exige considerar que seus estudantes são aprendizes adultos, inseridos em trajetórias marcadas por experiências, expectativas profissionais e demandas de autonomia. Knowles (1984), ao formular a andragogia, enfatiza que o adulto aprende melhor quando percebe relevância prática no que estuda, quando sua experiência é valorizada e quando participa ativamente do processo de aprendizagem. Essa perspectiva é decisiva para pensar o curso de Direito não como espaço de adestramento para reprodução normativa, mas como ambiente de formação em que o estudante é corresponsável pela construção do conhecimento.

Mezirow (1991) e Illeris (2003) aprofundam essa compreensão ao destacar a dimensão transformadora da aprendizagem. Aprender não significa apenas adquirir novos conteúdos, mas revisar esquemas de significado, reconfigurar perspectivas e integrar dimensões cognitivas, emocionais e sociais. No campo jurídico, tal contribuição é especialmente relevante, pois a formação do jurista envolve não apenas domínio técnico, mas revisão crítica de visões de justiça, autoridade, conflito, cidadania e direitos humanos. Um modelo integrado coerente precisa,

portanto, criar situações em que o estudante confronte suas próprias concepções com problemas concretos, experiências de campo e dilemas éticos.

Moran (2015) oferece a ponte operacional para essa síntese ao defender metodologias ativas em ambientes híbridos, flexíveis e integradores. Sua proposta não elimina a exposição, mas a reinsere em ecossistemas pedagógicos que combinam estudo prévio, problematização, colaboração, recursos digitais, projetos e avaliação contínua. Essa formulação converge com a necessidade, no ensino jurídico, de não abandonar a densidade conceitual da dogmática, mas de reinscrevê-la em percursos que mobilizem análise, argumentação, decisão e responsabilidade social.

4 DESCRIÇÃO DO MODELO INTEGRADO

4.1 Princípios Estruturantes

O modelo integrado proposto organiza-se em torno de princípios que funcionam como critérios de desenho didático e curricular. O primeiro é o da centralidade do estudante adulto como sujeito da aprendizagem, derivado da andragogia de Knowles (1984) e das concepções de autonomia e protagonismo presentes em Freire (1996) e Illeris (2003). Esse princípio implica conceber o ensino jurídico não como mera transmissão vertical de conteúdos, mas como processo em que os estudantes participam ativamente da definição de problemas, da construção de hipóteses, da realização de pesquisas e da avaliação de resultados.

10

O segundo princípio é o da integração teoria-prática, diretamente sustentado por Dewey (1938), pela ênfase das DCNs na articulação entre formação fundamental, profissional e prática, e pelas experiências relatadas no mapeamento da tese base (Brasil, 2018; Almeida de Battisti, 2026). Em termos operacionais, isso exige que conteúdos dogmáticos, análises de textos normativos e debates teóricos sejam constantemente tensionados com casos, conflitos e situações reais de atuação jurídica.

O terceiro princípio é o da aprendizagem significativa, tal como formulada por Ausubel (1968). Ele orienta a utilização de momentos expositivos cuidadosamente planejados para ativar conhecimentos prévios, explicitar estruturas conceituais e oferecer esquemas de compreensão que serão, em seguida, mobilizados em atividades ativas, evitando tanto a abstração excessiva da exposição puramente teórica quanto a superficialidade de práticas dinamizadas sem densidade conceitual.

O quarto princípio articula aprendizagem andragógica e transformadora, conjugando a autonomia do adulto, em Knowles (1984), com a perspectiva de Mezirow (1991) e Illeris (2003) sobre reestruturação de quadros de referência. No ensino jurídico, esse princípio traduz-se em práticas que convidam o estudante a confrontar suas próprias visões de Direito, justiça e cidadania com experiências de campo, debates públicos e conflitos concretos.

O quinto princípio é o do compromisso ético e social da formação jurídica. Em Freire (1996), educação e projeto societário são inseparáveis; nas DCNs, o bacharel em Direito deve atuar em defesa da cidadania, dos direitos humanos e da justiça social (Brasil, 2018). Isso significa reconhecer que metodologias ativas não são neutras: sua seleção e organização devem ser orientadas por problemas e contextos que exponham os estudantes às desigualdades e contradições que atravessam o sistema de justiça brasileiro.

Por fim, o modelo incorpora o princípio do alinhamento às competências normativas. Em vez de contrapor formação crítica e exigências do Exame da OAB, esse princípio sustenta que a integração entre momentos expositivos e metodologias ativas deve ser desenhada de modo a desenvolver, simultaneamente, competências de leitura, argumentação, decisão, produção escrita e atuação prática reivindicadas tanto pelos documentos normativos quanto pela estrutura do exame profissional (Brasil, 2018; Moran, 2015).

4.2 Arquitetura Didática em Ciclos

A partir desses princípios, o modelo conceitual integrado propõe uma arquitetura didática organizada em ciclos, em lugar de blocos estanques de aulas teóricas seguidas, eventualmente, de atividades práticas dissociadas. Essa arquitetura estrutura-se em quatro momentos interligados: exposição problematizadora, atividades ativas, sistematização-reflexão e avaliação formativa-somativa.

O primeiro momento, de exposição problematizadora, corresponde à etapa em que o docente apresenta o núcleo conceitual e normativo de determinado tema, sempre ancorado em uma situação-problema, caso ou conflito jurídico concreto. A exposição deixa de ser uma mera enumeração de artigos de lei ou doutrinas e passa a funcionar como organizador prévio, no sentido ausubeliano, oferecendo ao estudante um mapa conceitual que orientará as atividades subsequentes (Ausubel, 1968). Ao mesmo tempo, em chave freireana, a exposição deve provocar estranhamento, leitura crítica e percepção das contradições inscritas na realidade jurídica (Freire, 1996).

O segundo momento consiste em atividades de aprendizagem ativa, nas quais os estudantes mobilizam os conceitos apresentados para analisar casos, simular audiências, elaborar peças, conduzir pesquisas ou desenvolver projetos de extensão. Aqui se explicitam as contribuições de Dewey (1938), Knowles (1984) e Illeris (2003): a aprendizagem parte da experiência, exige participação ativa e colaborativa e se fortalece quando o estudante percebe a relevância do que faz para sua formação e para sua atuação profissional.

O terceiro momento, de sistematização e reflexão, é dedicado à elaboração coletiva dos aprendizados decorrentes das atividades, por meio de debates, sínteses escritas, mapas conceituais, diários de campo ou rodas de conversa. Trata-se de um momento tipicamente transformador, na acepção de Mezirow (1991), em que quadros de referência são problematizados e reconstruídos, e no qual se consolida a articulação entre dimensões cognitivas, éticas e políticas da formação jurídica.

O quarto momento corresponde à avaliação formativa-somativa, concebida não como evento isolado ao final do percurso, mas como processo contínuo que combina feedback qualitativo, autoavaliação, avaliação por pares e instrumentos tradicionais — provas, peças, pareceres, projetos — alinhados às competências definidas pelas DCNs e às exigências do Exame da OAB. Nessa perspectiva, a avaliação serve simultaneamente para mensurar e para formar, devolvendo ao estudante informações sobre suas lacunas e avanços, permitindo replanejamento e aperfeiçoamento contínuo.

4.3 Estratégias Didáticas

No plano operacional, o modelo integrado exige combinar, de forma planejada, momentos expositivos estruturantes e experiências de aprendizagem ativa. Em vez de opor aula expositiva e metodologias ativas, parte-se do pressuposto de que a exposição cumpre papel importante na sistematização de conceitos e categorias complexas, desde que seja articulada a situações em que os estudantes possam aplicar, discutir, problematizar e ressignificar os conteúdos em contextos concretos (Almeida de Battisti, 2026).

Entre as estratégias mais relevantes, destacam-se a aprendizagem baseada em problemas, os estudos de caso, os júris simulados, as oficinas de elaboração de peças, os projetos integradores, as clínicas jurídicas, a sala de aula invertida, a aprendizagem em pares, os mapas conceituais e o uso crítico de tecnologias digitais. A aprendizagem baseada em problemas mostra-se especialmente adequada para temas como responsabilidade civil, controle de

constitucionalidade, processo penal e direitos humanos, pois convoca pequenos grupos a identificar o que precisam aprender, buscar informações em fontes normativas, jurisprudenciais e doutrinárias e retornar para discutir soluções possíveis (Dewey, 1938; Knowles, 1984).

Os estudos de caso e os júris simulados favorecem o desenvolvimento de argumentação, oralidade, tomada de decisão e leitura estratégica de normas e precedentes. Já as oficinas de peças e pareceres aproximam a formação das competências mobilizadas na fase prático-profissional do Exame da OAB. As clínicas e projetos de extensão, por sua vez, inserem o estudante em contextos reais ou simulados de atendimento, mediação e análise de conflitos, potencializando a integração entre saber dogmático, escuta qualificada, compromisso com direitos humanos e responsabilidade profissional (Brasil, 2018; Ribeiro; Baeta Neves, 2023).

4.4 Avaliação Mista e Referenciada

A redefinição das estratégias didáticas demanda, necessariamente, uma reconfiguração das práticas avaliativas. No modelo integrado, propõe-se a adoção de uma avaliação mista, formativa e referenciada em competências, que combine instrumentos tradicionais — provas escritas, questões objetivas e discursivas, simulados — com tarefas práticas e dispositivos de feedback contínuo. As provas tradicionais mantêm lugar importante, sobretudo nos módulos em que é necessário aferir domínio conceitual de institutos jurídicos centrais e familiaridade com os formatos de questões exigidos na primeira fase do Exame da OAB (OAB/FGV, 2012; OAB/FGV, 2014).

13

Contudo, essas provas devem ser planejadas de modo a exigir não apenas memorização, mas interpretação de enunciados, identificação de normas aplicáveis, justificativa de respostas e mobilização de raciocínio jurídico. Paralelamente, atividades como estudos de caso, júris simulados, peças prático-profissionais, pareceres, projetos de extensão e relatórios reflexivos devem ser avaliadas com base em critérios explicitados previamente, envolvendo argumentação, uso pertinente de normas e precedentes, capacidade de dialogar com diferentes perspectivas, compromisso ético e respeito aos direitos humanos.

Tal arranjo avaliativo busca alinhar-se, ao mesmo tempo, às DCNs e ao Exame da OAB, sem reduzir a formação a treinamento para provas. Trata-se de reconhecer que a avaliação orienta fortemente os modos como estudantes estudam e como docentes ensinam. Se ela permanecer restrita ao acerto reprodutivo de respostas, a lógica pedagógica tenderá a reproduzir a memorização. Se, ao contrário, se abrir à pluralidade de competências efetivamente

necessárias à formação jurídica, poderá funcionar como indutora de reorganização metodológica consistente (Moran, 2015; Severino, 2007).

5 APLICABILIDADE, LIMITAÇÕES E CAMINHOS DE IMPLANTAÇÃO

5.1 Potenciais do Modelo

Os potenciais formativos do modelo integrado se exprimem na possibilidade de formar profissionais que dominem o repertório conceitual e normativo da dogmática jurídica, saibam aplicá-lo criativamente em situações de conflito, sejam capazes de reflexão crítica sobre os efeitos sociais de suas decisões e atuem em defesa da cidadania, dos direitos humanos e da justiça social. Ao articular competências teóricas, práticas e reflexivas em um mesmo desenho pedagógico, o modelo reafirma a hipótese de que a superação da dicotomia entre ensino expositivo e metodologias ativas é condição para que o ensino jurídico responda, de maneira responsável, às demandas contemporâneas do exercício profissional e às exigências normativas que o regulam (Brasil, 2018; Souza Junior *et al.*, 2022; Almeida de Battisti, 2026).

No plano teórico, a combinação entre aula expositiva problematizadora e momentos de sistematização por meio de mapas conceituais, sínteses escritas e debates orientados favorece a aprendizagem significativa de conceitos e institutos jurídicos, na acepção de Ausubel (1968). No plano prático, estratégias como júris simulados, oficinas de peças, estudos de caso e projetos extensionistas tendem a ampliar a capacidade de leitura de situações concretas, organização do raciocínio jurídico, argumentação oral e escrita, trabalho em equipe e tomada de decisão. No plano reflexivo, a problematização de casos e a inserção em contextos de extensão e prática favorecem deslocamentos de perspectiva compatíveis com a aprendizagem transformadora descrita por Mezirow (1991) e Illeris (2003).

5.2 Limitações e Desafios

Apesar de seus potenciais, o modelo não deve ser concebido de forma idealizada. Sua implementação encontra obstáculos estruturais, culturais e profissionais que atravessam o sistema de ensino jurídico brasileiro. Entre eles, destacam-se turmas numerosas, currículos rígidos, precarização docente, cultura institucional bacharelesca, pressão por resultados imediatos em avaliações externas, insuficiência de formação pedagógica dos professores e desigualdades de acesso a tecnologias e infraestruturas adequadas (Faria, 1987; Streck, 2014; Ribeiro; Baeta Neves, 2023; Souza Junior *et al.*, 2022).

Também é preciso considerar que parte das experiências com metodologias ativas relatadas na literatura permanece localizada, dependente de iniciativas individuais e pouco articulada a revisões mais amplas dos projetos pedagógicos dos cursos. Sem condições institucionais mínimas, há o risco de reduzir o modelo integrado a um discurso normativo desvinculado das condições concretas de trabalho docente e de aprendizagem discente, reproduzindo precisamente a distância entre texto e prática criticada ao longo da tese base (Almeida de Battisti, 2026).

5.3 Implantação Institucional

A transição de um modelo teórico-propositivo para práticas consolidadas no interior dos cursos de Direito depende da construção de estratégias institucionais de implantação que levem em conta a complexidade da governança acadêmica, a diversidade de interesses em jogo e as condições materiais e culturais de cada contexto. Um primeiro passo consiste na realização de diagnóstico institucional participativo, envolvendo coordenação de curso, docentes, estudantes e, sempre que possível, egressos e parceiros externos, com análise de PPC, planos de ensino, relatórios de avaliação, dados de desempenho e escuta qualitativa dos sujeitos implicados.

A segunda etapa envolve a revisão do Projeto Pedagógico de Curso, orientada pelos princípios do modelo conceitual integrado e pelos dispositivos da LDB e das DCNs de Direito. Essa revisão deve explicitar o perfil de egresso em termos de competências teóricas, práticas e reflexivas, a organização modular das disciplinas e eixos formativos, as metodologias predominantes em cada módulo e as formas de avaliação mista e formativa (Brasil, 2004; Brasil, 2018).

A terceira etapa diz respeito à formação docente continuada, entendida não como evento pontual, mas como processo no qual professores de Direito podem conhecer, experimentar e refletir sobre metodologias ativas, avaliação por competências, uso crítico de tecnologias e articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A quarta etapa compreende a implementação de pilotos em disciplinas ou módulos selecionados, com monitoramento sistemático por meio de diários de bordo, registros de aula, questionários, análise de trabalhos e avaliações. Somente a partir dessa combinação entre revisão curricular, formação docente, experimentação acompanhada e avaliação institucional será possível consolidar um processo de mudança consistente e sustentável (Moran, 2015; Almeida de Battisti, 2026).

6 SÍNTESE INTEGRADORA

O modelo integrado aqui apresentado responde simultaneamente a três ordens de problemas identificadas na tese base. Em primeiro lugar, responde ao diagnóstico histórico-crítico do ensino jurídico brasileiro, marcado por legalismo, bacharelismo, tecnicismo e centralidade da aula expositiva, tal como explicitado por Faria (1987), Streck (2014) e Severino (2007). Em segundo lugar, responde às evidências levantadas na produção científica nacional sobre metodologias ativas no Direito, que demonstram potencialidades relevantes, mas também fragmentação, descontinuidade e frágil integração curricular (Almeida de Battisti, 2026). Em terceiro lugar, responde às exigências normativas e avaliativas que incidem sobre os cursos jurídicos, mostrando que LDB, DCNs e Exame da OAB podem ser lidos como bases de sustentação — e não apenas como obstáculos — para uma reorganização pedagógica mais coerente com a formação por competências (Brasil, 1996; Brasil, 2004; Brasil, 2018; OAB/FGV, 2012; OAB/FGV, 2014).

Sua principal contribuição está em deslocar a discussão para além da falsa oposição entre ensino expositivo e metodologias ativas. A aula expositiva não é abolida, mas ressignificada como momento estruturante, organizador e problematizador. As metodologias ativas, por sua vez, não são tratadas como repertório técnico neutro, mas como dispositivos de aprendizagem, reflexão e intervenção, cuja potência depende de sua inserção em um projeto formativo teoricamente consistente, normativamente alinhado e eticamente comprometido.

Dessa maneira, o artigo sustenta que a integração planejada entre exposição problematizadora e metodologias ativas oferece um caminho teoricamente robusto e institucionalmente plausível para reorganizar o ensino jurídico brasileiro. Ao articular densidade conceitual, aprendizagem significativa, compromisso ético-político, prática jurídica e aderência às exigências da formação profissional contemporânea, o modelo integrado se apresenta como alternativa promissora para qualificar a formação do bacharel em Direito e ampliar a coerência entre o que os documentos normativos prescrevem, o que o Exame da OAB exige e o que a realidade social demanda.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA DE BATTISTI, Patrícia. *Educação como eixo estruturante do ensino jurídico*. 2026. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidad Del Sol, Assunção, 2026.

AUSUBEL, David Paul. *Psicologia da aprendizagem verbal significativa*. Nova Iorque: Grune & Stratton, 1968.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito*. Brasília, DF: CNE/CES, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 5, de 17 de dezembro de 2018. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito e dá outras providências*. Brasília, DF: CNE/CES, 2018.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Porto Alegre: Penso, 2011.

FARIA, José Eduardo. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1987.

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

GHIRARDI, José Garcez. *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. São Paulo: Fundação Getulio Vargas, 2009.

ILLERIS, Knud. *As três dimensões da aprendizagem: teoria contemporânea da aprendizagem no campo de tensão entre o cognitivo, o emocional e o social*. 2. ed. Copenhagen: Roskilde University Press, 2003.

KNOWLES, Malcolm S. *O aluno adulto: uma espécie negligenciada*. 3. ed. Houston: Gulf Publishing, 1984.

MEZIROW, Jack. *Dimensões transformativas da aprendizagem de adultos*. São Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.

MOTTA, Vânia Cardoso. *Políticas públicas para o ensino superior e qualidade da educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

NALESSO, André. O Exame da OAB e a regulação do ensino jurídico. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, DF, v. 58, n. 229, p. 123-145, 2021.

NUNES, Rodrigo; SÁ, Ana Paula. Entre o prescrito e o cobrado: o Exame da OAB como regulador do ensino jurídico. *Revista de Estudos Empíricos em Direito*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 9-34, 2020.

OAB/FGV. *Exame de Ordem em números I*. Brasília, DF: Conselho Federal da OAB, 2012.

OAB/FGV. *Exame de Ordem em números II*. Brasília, DF: Conselho Federal da OAB, 2014.

PEREIRA, João *et al.* Ensino jurídico, avaliação externa e desempenho no Exame da OAB. *Revista Brasileira de Educação Jurídica*, Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 45-68, 2024.

RIBEIRO, Ana Lúcia; BAETA NEVES, Luciana. *Ensino jurídico, extensão e justiça social*. Porto Alegre: Editora Universitária, 2023.

RODRIGUES, Marcelo. Currículo, OAB e culturas avaliativas no curso de Direito. *Revista de Educação Superior*, 2022.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA JUNIOR, José *et al.* *Ensino jurídico e formação crítica: desafios contemporâneos*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2022.

STRECK, Lenio Luiz. *Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.