

EDUCAÇÃO JURÍDICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: BACHARELISMO, LEGALISMO E HIPERNORMATIVIDADE NA REPRODUÇÃO DO MODELO TRADICIONAL

Patrícia Almeida de Battisti¹
Marcus Nascimento Coelho²

RESUMO: O artigo analisa a persistência do modelo tradicional de ensino jurídico brasileiro, tomando bacharelismo, legalismo e hipernormatividade como eixos estruturantes da formação inicial em Direito. Argumenta-se que o entrelaçamento desses elementos consolidou uma cultura pedagógica centrada na aula expositiva, na memorização de conteúdos normativos e na reprodução dogmática, em descompasso com as diretrizes formativas estabelecidas pela Constituição de 1988 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 e 2018. Com base em análise documental de marcos regulatórios da educação jurídica e em revisão teórica de autores como Boaventura de Sousa Santos, José Eduardo Faria e Lenio Streck, discute-se como a cultura de concursos e a centralidade do Exame da OAB atualizam o bacharelismo, intensificando o tecnicismo e reforçando a figura do “bom aluno” como sujeito que decora normas e doutrina, sem necessariamente desenvolver competências interpretativas, críticas e ético-políticas. Conceitua-se a hipernormatividade como sintoma e estratégia no campo jurídico, evidenciando de que modo o excesso normativo contribui para legitimar hierarquias profissionais e justificar práticas pedagógicas de transmissão. Sustenta-se, por fim, que a reconfiguração do ensino jurídico requer não apenas inovação metodológica, mas uma revisão epistemológica, curricular e institucional mais ampla, orientada pela perspectiva de uma formação crítica e emancipatória, comprometida com a democracia, a justiça social e o perfil de egresso previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

1

Palavras-chave: Bacharelismo. Legalismo. Hipernormatividade. Ensino jurídico. Formação crítica.

INTRODUÇÃO

O ensino jurídico brasileiro permanece fortemente marcado por um padrão formativo expositivo, dogmático e tecnicista, centrado na transmissão verticalizada de conteúdos e na memorização de normas, doutrinas e procedimentos, em detrimento da problematização crítica da realidade social (FARIA, 1987; STRECK, 2014; SEVERINO, 2007). Mesmo após a

¹Doutorado em Direito – duplo doutoramento: Fadisp/Brasil e Universidade de Salamanca/Espanha – defesa 21.07.2023
Doutoranda em Ciências da Educação Universidad del Sol – Paraguai.

²Mestrando em Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Presidente Prudente Graduado em Educação Física pela ESEFEGO. (1980) Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (1985). Pós-graduação em Metodologia de Pesquisa Psicopedagogia Institucional e Clínica Docência em Filosofia. (420 h. 2013). Faculdade Integrada A Educação Especial Inclusiva (360 h. 2021). Centro Universitário Leonardo da Vinci) Treinamento Desportivo (360 h. 2021). Centro Universitário Leonardo da Vinci)

Constituição Federal de 1988 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 e 2018, que passaram a enfatizar a formação de um egresso generalista, humanista, crítico e reflexivo, ainda prevalecem, em muitos cursos, práticas pedagógicas orientadas pela exposição oral e pela preparação conteudista para concursos públicos e para o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (RIBEIRO; BAETA NEVES, 2023; CENI; SARTORI, 2019; BRASIL, 2004; BRASIL, 2018). Esse descompasso entre a normatividade educacional e a organização concreta da graduação indica que a atualização regulatória, embora relevante, não foi suficiente para alterar substantivamente o paradigma predominante da formação jurídica (LAZARETTI, 2017; SOUZA JUNIOR et al., 2022).

A permanência desse modelo não pode ser compreendida apenas como efeito de escolhas metodológicas isoladas nem como simples resistência docente à inovação. A literatura sugere que ela se relaciona a processos históricos, culturais e institucionais mais amplos, entre os quais se destacam o bacharelismo, o legalismo e a hipernormatividade. O bacharelismo remete à centralidade simbólica e social do título de bacharel em Direito na formação de elites políticas e administrativas; o legalismo privilegia o domínio do texto normativo como critério de qualificação profissional; e a hipernormatividade designa a expansão e a complexificação do universo normativo, cujos efeitos repercutem sobre o currículo, sobre a docência e sobre os modos de aprendizagem (FAORO, 2001; CARVALHO, 2001; SOUSA SANTOS, 2007; OLIVEIRA, 2023). A articulação entre esses três eixos ajuda a explicar por que a exposição oral permanece funcional a currículos extensos, compartimentalizados e fortemente orientados à cobertura de conteúdo (DEWEY, 1938; FREIRE, 1996; MORAN, 2015).

Diante desse quadro, o presente artigo investiga em que medida bacharelismo, legalismo e hipernormatividade ajudam a explicar a persistência do modelo tradicional de ensino jurídico no Brasil, mesmo após os marcos normativos da redemocratização. Seu objetivo é articular a crítica ao paradigma formativo dominante com a análise de seus fundamentos históricos, simbólicos e normativos, evidenciando como determinadas escolhas institucionais e culturais produzem efeitos duradouros sobre o currículo, as práticas pedagógicas e o perfil do egresso. Ao problematizar essa permanência, o estudo busca contribuir para o debate sobre os limites estruturais da formação jurídica tradicional e sobre as possibilidades de sua reconfiguração em direção a uma educação superior mais crítica, democrática e socialmente comprometida (FREIRE, 1996; DEWEY, 1938; AUSUBEL, 1968).

Metodologicamente, o artigo fundamenta-se em análise documental e revisão teórica, tomando por base o percurso desenvolvido em pesquisa de doutorado que examinou, de forma articulada, a trajetória histórica do ensino jurídico no Brasil, os principais dispositivos normativos que regulam os cursos de Direito e as críticas contemporâneas ao modelo tradicional. A análise documental abrange a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, bem como documentos institucionais relacionados à avaliação e à regulação dos cursos (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2004; BRASIL, 2018). A revisão teórica dialoga com produções nacionais e internacionais sobre ensino jurídico, história das instituições de ensino superior e teorias da educação crítica e da aprendizagem de adultos, permitindo construir um quadro interpretativo que relaciona bacharelismo, legalismo e hipernormatividade à reprodução do modelo tradicional na formação jurídica (KNOWLES, 1984; MEZIROW, 1991; ILLERIS, 2003).

O texto organiza-se em seis movimentos analíticos. Inicialmente, reconstrói-se a origem e a evolução do ensino jurídico brasileiro em perspectiva histórico-crítica; em seguida, examina-se a centralidade da aula expositiva como forma pedagógica do modelo tradicional; depois, analisa-se a relação entre legalismo, bacharelismo e formação inicial em Direito; na sequência, discutem-se as críticas contemporâneas ao paradigma dominante; posteriormente, aprofunda-se a hipernormatividade como categoria analítica central da tese; por fim, explicita-se a educação jurídica crítica e emancipatória como horizonte de reconfiguração da formação superior em Direito.

1.1 Origem e evolução do ensino jurídico brasileiro: fundamentos históricos e permanências estruturais

Em consonância com o percurso metodológico adotado neste estudo, a análise da educação jurídica brasileira desenvolve-se a partir de uma perspectiva histórico-crítica, segundo a qual as configurações atuais do ensino superior não podem ser compreendidas como resultado exclusivo de escolhas pedagógicas imediatas, mas como expressão de processos históricos, institucionais e culturais mais amplos. Nessa direção, examinar a origem e a evolução do ensino jurídico no Brasil permite identificar continuidades estruturais que ajudam a explicar a permanência, no presente, de práticas formativas expositivas, dogmáticas e tecnicistas.

A trajetória do ensino jurídico brasileiro está diretamente vinculada à formação do Estado nacional e à consolidação de um modelo jurídico fortemente influenciado por tradições europeias, sobretudo portuguesas e francesas. A criação dos primeiros cursos jurídicos, em 1827, respondeu à necessidade de formar, no próprio território brasileiro, quadros aptos a organizar a estrutura administrativa e judiciária do Império, até então dependente da Universidade de Coimbra e de sua cultura jurídica (TAGLIAVINI; GENTIL, 2017; FAORO, 2001). Nesse contexto, as Faculdades de Direito de Olinda e São Paulo não representaram apenas instituições de ensino superior, mas espaços estratégicos de formação de elites políticas, administrativas e intelectuais, profundamente vinculados à construção da soberania nacional e à legitimação de uma ordem social hierarquizada (CARVALHO, 2001; FAUSTO, 1994).

A estrutura curricular desses cursos, inspirada em moldes europeus, privilegiava disciplinas como Direito Natural, Direito Romano, Direito Canônico e Filosofia do Direito, revelando um perfil humanista e enciclopédico, mas também distante dos problemas concretos da sociedade brasileira. A formação jurídica aparecia menos como resposta às demandas sociais do país e mais como parte de um projeto civilizatório sustentado por racionalidades eurocêntricas, reforçando um padrão de formalismo e abstração teórica que se projetaria sobre a graduação em Direito ao longo do tempo (TAGLIAVINI; GENTIL, 2017; OLIVEIRA, 2023). Ao longo do século XIX, essa formação consolidou-se como via privilegiada de ascensão social e de acesso aos espaços dirigentes do Estado, de modo que as faculdades de Direito passaram a operar não apenas como centros de formação profissional, mas como instâncias de produção e reprodução das classes dirigentes brasileiras (FAORO, 2001; CARVALHO, 2001).

No século XX, o ensino jurídico foi alcançado por reformas educacionais que buscaram reorganizar o sistema de ensino superior sem romper com sua base tradicional. A Reforma Francisco Campos, de 1931, introduziu maior sistematicidade na organização dos cursos e reforçou a institucionalização das faculdades de Direito, mas preservou a centralidade das disciplinas dogmáticas e manteve em posição secundária os conteúdos críticos e interdisciplinares. De modo semelhante, a reforma universitária de 1968 promoveu alterações administrativas e curriculares importantes, sem produzir ruptura substantiva com o paradigma então consolidado, que seguiu marcado pela fragmentação entre teoria e prática e pela ausência de uma pedagogia comprometida com o pensamento crítico e com a cidadania (CENI; SARTORI, 2019; LAZARETTI, 2017).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, abriu-se um novo horizonte para a reflexão sobre o papel do Direito na promoção da justiça social, da igualdade e da democracia. A redemocratização deslocou o debate jurídico para temas como direitos fundamentais, pluralismo e cidadania, interpelando os cursos de Direito a reverem seus fundamentos epistemológicos e metodológicos. Ainda assim, a permanência do padrão tradicional continuou sendo um dos principais obstáculos à renovação da formação jurídica, uma vez que a centralidade das disciplinas dogmáticas e das metodologias expositivas restringe a capacidade de reflexão crítica dos estudantes e dificulta a construção de uma consciência jurídica voltada ao enfrentamento das desigualdades sociais (BRASIL, 1988; CENI; SARTORI, 2019).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito, especialmente as de 2004 e 2018, procuraram responder a esse cenário ao preverem um perfil de egresso generalista, humanista, crítico e reflexivo, com ênfase na articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Embora representem avanço normativo relevante, sua efetivação permanece limitada por resistências estruturais e culturais. Em muitos cursos, a preparação para concursos públicos e para o Exame da OAB segue prevalecendo sobre uma formação voltada à compreensão do Direito como fenômeno social, histórico e político. Por isso, a evolução do ensino jurídico brasileiro deve ser compreendida menos como sucessão linear de reformas e mais como processo atravessado por continuidades profundas, no qual heranças elitistas, legalistas e tecnicistas se reinscrevem sob novas formas institucionais e pedagógicas (BRASIL, 2004; BRASIL, 2018; SOUZA JUNIOR et al., 2022).

1.2 A aula expositiva como forma pedagógica do modelo tradicional

Se a reconstrução histórica evidencia permanências estruturais na formação jurídica, a análise da aula expositiva permite apreender a forma pedagógica mais visível por meio da qual essas permanências se materializam no cotidiano da graduação. No ensino jurídico, a exposição oral não constitui apenas uma técnica didática entre outras, mas expressão de uma concepção hierárquica de ensino, fundada na transmissão linear do conhecimento, na centralidade do professor e na posição predominantemente receptiva atribuída ao estudante (ANDREATA, 2019; RODRIGUES, 2005).

A genealogia dessa forma pedagógica remonta às universidades medievais e às tradições religiosas europeias, nas quais o ensino se organizava em torno da leitura e do comentário de textos canônicos sob a autoridade do mestre. Ao ser transplantado para o contexto luso-

brasileiro, esse modelo preservou a lógica da centralidade docente e da subordinação discente, encontrando terreno fértil em cursos concebidos para a formação de elites letradas e para o controle dos conteúdos e das formas de participação estudantil. No caso brasileiro, a organização curricular enciclopédica, prescritiva e dogmática reforçou essa matriz, fazendo da aula expositiva o padrão quase exclusivo de condução das disciplinas (PEREIRA; SILVA, 2014; TAGLIAVINI; GENTIL, 2017; STRECK, 2014).

Essa centralidade da exposição oral se relaciona diretamente ao tecnicismo que historicamente marca a formação jurídica brasileira. Ao privilegiar a transmissão de conteúdos normativos e a reprodução de classificações doutrinárias, o padrão tradicional tende a reduzir o processo formativo à aquisição de um repertório técnico-operacional frequentemente dissociado da historicidade do Direito, de seus conflitos interpretativos e de suas implicações sociais. O estudante é treinado para reconhecer institutos, decorar conceitos e manejar dispositivos legais, mas nem sempre é provocado a compreender o fenômeno jurídico como prática social atravessada por disputas políticas, desigualdades e demandas de justiça (FARIA, 1987; STRECK, 2014).

Mesmo diante de críticas acumuladas nas últimas décadas, a exposição oral permanece recorrente nas faculdades de Direito. Em turmas numerosas e currículos densos, muitos docentes recorrem a ela como estratégia de cobertura de conteúdos em prazo limitado. Sua permanência também se relaciona a condicionantes estruturais e institucionais, como o peso de avaliações padronizadas, a centralidade do Exame da OAB e dos concursos públicos na organização simbólica do curso, além das próprias condições concretas do trabalho docente, marcadas por turmas grandes, alta carga horária, múltiplos vínculos profissionais e escassa formação pedagógica específica (DE NEZ; SANTOS, 2017; SEVERINO, 2007; RIBEIRO; BAETA NEVES, 2023).

Do ponto de vista discente, esse arranjo metodológico tende a consolidar posturas de passividade e dependência em relação ao professor. O repertório de atividades concentra-se, com frequência, em ouvir, anotar e reproduzir conteúdo em provas e trabalhos, enquanto se reduz o espaço para formular perguntas, construir argumentos próprios e investigar problemas jurídicos articulados à realidade social. O efeito mais visível desse processo é a valorização da memorização como critério de sucesso acadêmico, produzindo o perfil do aluno bem-sucedido como aquele que retém com eficiência o estoque normativo e o converte em desempenho avaliativo (RODRIGUES, 2005; PEREIRA; SILVA, 2014).

Isso não implica rejeição absoluta da aula expositiva. Quando mediada por postura dialógica e articulada a métodos interativos, ela pode contribuir para aprendizagens significativas, especialmente como ponto de partida para debates, estudos de caso, projetos, júris simulados, pesquisa e extensão. O problema central, portanto, não reside na exposição em si, mas em sua condição de eixo quase exclusivo do processo de ensino-aprendizagem. É precisamente essa funcionalidade estrutural da aula expositiva que conduz à subseção seguinte, na qual se examina como bacharelismo e legalismo reforçam e legitimam tal forma pedagógica (DEWEY, 1938; FREIRE, 1996; AUSUBEL, 1968; MORAN, 2015).

1.3 Legalismo, bacharelismo e formação inicial em Direito

A compreensão da aula expositiva como forma pedagógica dominante ganha maior densidade analítica quando articulada aos processos históricos que conformaram o bacharelismo e o legalismo como traços centrais da cultura jurídica brasileira. Desde o século XIX, o curso de Direito ocupou posição estratégica na formação de elites políticas, administrativas e intelectuais, de modo que o diploma jurídico se converteu em capital simbólico e em via privilegiada de acesso aos espaços de poder estatal. Nesse contexto, consolidou-se o bacharelismo, entendido não apenas como valorização social do título de bacharel em Direito, mas como forma de distinção, prestígio e credenciamento para funções de mando (CARVALHO, 2001; FAORO, 2001; FAUSTO, 1994).

O bacharelismo, porém, não se restringe ao valor do diploma. Ele implica também um ideal de formação e um modelo de sujeito. Historicamente, o bacharel em Direito foi construído como figura exemplar da elite letrada, capaz de manejar a língua culta, discursar em público e interpretar o ordenamento em nome da ordem social. Essa representação repercute diretamente sobre o currículo e sobre as práticas pedagógicas, uma vez que o bom aluno tende a ser identificado com aquele que domina a linguagem jurídica, cita autores consagrados, reproduz classificações doutrinárias e demonstra segurança no manejo de conceitos abstratos (FARIA, 1987; FREYRE, 2006; SCHWARTZ, 2000).

Articulado ao bacharelismo, o legalismo constitui outro eixo estruturante da formação jurídica brasileira. Por legalismo entende-se a tendência a reduzir o Direito ao conjunto de normas positivas e a tomar o domínio do texto legal como principal critério de qualificação profissional. Tal concepção repercute sobre o modo como se ensina e se aprende Direito: privilegia-se a leitura de códigos, leis, súmulas e regulamentos; o currículo fragmenta-se em

ramos especializados; e a aprendizagem passa a ser medida, em grande parte, pela capacidade de memorizar dispositivos e reproduzir entendimentos consolidados (FARIA, 1987; STRECK, 2014).

Nesse quadro, a aula expositiva adquire dupla funcionalidade. De um lado, opera como mecanismo de transmissão rápida e sistemática de grandes volumes de conteúdo normativo, ajustando-se à pressão por cobertura de matéria em currículos densos e compartimentalizados. De outro, reforça a posição do professor como intérprete autorizado do ordenamento, mediando entre o texto legal e o estudante em uma relação assimétrica de saber e poder. Quando a exposição oral se articula a uma concepção legalista de formação, amplia-se a tendência a tratar o estudante como destinatário de interpretações prontas, em vez de sujeito de leitura crítica e produção de sentido (STRECK, 2014; SEVERINO, 2007).

A partir da segunda metade do século XX, e de forma mais intensa entre as décadas de 1990 e 2000, esse cenário foi reconfigurado pela consolidação de uma cultura de concursos. O diploma de Direito continuou sendo requisito central para o ingresso em carreiras de Estado de alto prestígio, mas a mediação por certames públicos e pelo Exame da OAB passou a reorganizar simbolicamente os objetivos da graduação. Em vez de enfraquecer o bacharelismo, essa transição o atualizou: o reconhecimento acadêmico passou a vincular-se à capacidade de converter o estoque normativo em desempenho avaliativo, reforçando o ideal do bom aluno como aquele que memoriza leis, súmulas e doutrina de referência (RIBEIRO; BAETA NEVES, 2023; OAB, 2018; OAB, 2020).

Essa convergência entre bacharelismo, legalismo e cultura de concursos ajuda a compreender a resiliência da aula expositiva no cotidiano das faculdades de Direito. Sob pressão para garantir resultados em exames externos, muitos cursos reforçam práticas de ensino centradas na transmissão de conteúdo, em listas de temas cobrados em prova e em exercícios de aplicação mecânica de normas e entendimentos jurisprudenciais. É precisamente contra essa racionalidade formativa que se dirigem, com intensidade crescente, as críticas contemporâneas à educação jurídica (RIBEIRO; BAETA NEVES, 2023; OLIVEIRA, 2023).

1.4 Críticas contemporâneas ao modelo tradicional e implicações para a formação inicial em Direito

As críticas contemporâneas ao ensino jurídico brasileiro convergem na denúncia de que o padrão tradicional de formação, apoiado na exposição oral, na memorização normativa e na

centralidade da dogmática, mostra-se insuficiente para responder às exigências acadêmicas, sociais e políticas colocadas à educação superior no contexto democrático. Muitos bacharéis concluem a graduação sem domínio consistente de pesquisa, sem autonomia intelectual efetiva e sem capacidade reflexiva compatível com a complexidade dos problemas jurídicos contemporâneos. Em vez de promover uma formação investigativa, crítica e socialmente referenciada, a graduação tende a assegurar uma competência predominantemente reprodutiva, voltada ao manejo técnico do ordenamento e à reprodução de respostas já estabilizadas (RODRIGUES, 2005; CENI; SARTORI, 2019).

Essa crítica não se limita ao plano metodológico. Ela alcança a própria concepção de conhecimento jurídico subjacente ao modelo tradicional. No centro do problema está uma visão de Direito reduzida a sistema normativo abstrato, autossuficiente e desvinculado das relações sociais que o constituem. Quando esse horizonte dogmático organiza o currículo e a sala de aula, a realidade concreta deixa de ser referência para a compreensão dos institutos, e o conhecimento jurídico converte-se em exercício classificatório de normas, conceitos e categorias (DANTAS, 1955; FARIA, 1987; STRECK, 2014).

Em consequência, a crítica ao modelo tradicional assume também um sentido curricular. A fragmentação do curso em disciplinas estanques, a permanência periférica das ciências sociais, da filosofia, da história e da economia, bem como a frágil articulação entre teoria, prática, pesquisa e extensão, limitam a construção de uma compreensão ampliada do Direito como prática social. Em muitos cursos, a organização curricular ainda favorece uma experiência formativa centrada no acúmulo informacional, no cumprimento programático e na avaliação conteudista, em detrimento de processos de autoria, investigação e problematização (BRASIL, 2018; SEVERINO, 2007; SOUZA JUNIOR et al., 2022).

Do ponto de vista da pedagogia universitária, as críticas contemporâneas também incidem sobre o monopólio da aula expositiva e sobre a dificuldade de consolidar práticas de ensino que reconheçam o estudante como sujeito ativo da aprendizagem. Em contextos de rápidas transformações sociais, tecnológicas e profissionais, a permanência de um ensino centrado quase exclusivamente na transmissão reforça dependência intelectual, reduz autoria e fragiliza a capacidade de aprender de forma autônoma. No caso do ensino jurídico, tal limitação é especialmente grave, já que a complexidade da atuação profissional contemporânea exige competências interpretativas, argumentativas, éticas e relacionais que não se desenvolvem

adequadamente em ambientes formativos organizados pela lógica exclusiva da recepção passiva (MORAN, 2015; SILVA JÚNIOR, 2020).

As críticas ao modelo tradicional possuem, ainda, uma dimensão política incontornável. Ao tratar o Direito como linguagem neutra e a sala de aula como espaço abstrato de circulação de conceitos, a formação jurídica tende a invisibilizar relações de poder, desigualdades e mecanismos de exclusão que atravessam tanto o campo jurídico quanto a sociedade brasileira. Quando temas como raça, gênero, classe, território, deficiência e orientação sexual são tratados como periféricos, reforça-se uma concepção restrita de Direito que naturaliza hierarquias sociais e empobrece a formação democrática dos estudantes (BARROSO; CUNHA, 2016).

É nesse ponto que as críticas contemporâneas se aproximam da agenda da educação superior crítica. Diferentes tradições teóricas convergem ao afirmar que a aprendizagem significativa depende da articulação entre experiência, diálogo, problematização e reconstrução do conhecimento. Transposta para o ensino jurídico, essa inflexão não elimina a importância do conhecimento normativo, mas recusa sua absolutização como centro exclusivo do processo formativo. É justamente nessa chave que a hipernormatividade adquire relevância analítica, pois permite compreender como a expansão normativa reatualiza e aprofunda os fundamentos do modelo tradicional (DEWEY, 1938; FREIRE, 1996; AUSUBEL, 1968).

1.5 Hipernormatividade como categoria analítica da reprodução do modelo tradicional

A hipernormatividade constitui, neste estudo, mais do que uma descrição do excesso de leis, regulamentos, precedentes e atos normativos que caracterizam o campo jurídico contemporâneo. Ela é mobilizada como categoria analítica capaz de iluminar a forma pela qual a expansão normativa se converte em princípio organizador da formação jurídica, repercutindo sobre o currículo, sobre as práticas pedagógicas e sobre o próprio modo de conceber a competência profissional do bacharel em Direito. Nessa chave, a hipernormatividade não diz respeito apenas à quantidade de normas existentes, mas à racionalidade que naturaliza a ideia de que a resposta aos conflitos sociais, institucionais e políticos deve passar, prioritariamente, pela multiplicação de dispositivos jurídicos e pela crescente especialização de seus intérpretes (SOUSA SANTOS, 2007; FARIA, 1987; STRECK, 2014).

As contribuições de Boaventura de Sousa Santos, José Eduardo Faria e Lenio Streck oferecem base importante para essa formulação. Em Sousa Santos, a expansão normativa aparece associada ao processo de juridificação da vida social, por meio do qual conflitos,

demandas e experiências coletivas passam a ser crescentemente capturados por mecanismos formais de regulação. Em Faria, a crítica incide sobre a naturalização da centralidade do texto legal e sobre a crença de que a sofisticação técnica do sistema normativo seria suficiente para responder à complexidade social. Streck, por sua vez, acrescenta a essa discussão uma dimensão hermenêutica decisiva ao denunciar a fetichização da lei e a redução do Direito à aplicação mecânica de dispositivos normativos (SOUSA SANTOS, 2007; FARIA, 1987; STRECK, 2014).

A articulação desses aportes permite sustentar que a hipernormatividade opera, simultaneamente, como sintoma e como estratégia no interior do campo jurídico brasileiro. Ela é sintoma porque revela a dificuldade do Estado e das instituições jurídicas de enfrentar problemas sociais complexos por meio de respostas substantivas, interdisciplinares e democraticamente construídas, recorrendo com frequência à edição sucessiva de normas como forma de gestão de conflitos e de produção de legitimidade. Mas ela também é estratégia porque essa mesma superabundância normativa reforça a centralidade dos especialistas do Direito, valorizando aqueles que dominam a linguagem técnico-jurídica e que se apresentam como intérpretes autorizados de um sistema progressivamente mais denso, fragmentado e opaco (SOUSA SANTOS, 2007; FARIA, 1987).

É precisamente nesse ponto que a articulação entre hipernormatividade, bacharelismo e legalismo se torna decisiva para a tese do artigo. O bacharelismo atribui prestígio ao título jurídico e à posição social daquele que domina o universo letrado do Direito; o legalismo converte o domínio do texto normativo em critério privilegiado de qualificação profissional; e a hipernormatividade amplia continuamente o volume e a complexidade do material normativo a ser administrado. A convergência entre esses três elementos produz um arranjo formativo particularmente resistente à mudança: quanto mais denso e fragmentado se torna o ordenamento, mais se reforça a ideia de que ensinar Direito é transmitir grande quantidade de conteúdos, mais se valoriza o especialista capaz de organizar esse estoque normativo e mais se naturaliza a aula expositiva como resposta pedagógica adequada (CARVALHO, 2001; FARIA, 1987; STRECK, 2014).

Do ponto de vista curricular, a hipernormatividade contribui para a expansão e a compartimentalização do curso de Direito. A proliferação de leis, microssistemas, precedentes, súmulas e atos regulatórios tende a alimentar currículos extensos, fragmentados em disciplinas especializadas e orientados pela lógica da cobertura programática. Em vez de funcionar como oportunidade para leituras interdisciplinares e para a compreensão da complexidade social do

fenômeno jurídico, o crescimento do universo normativo frequentemente se traduz em pressão por mais conteúdo, mais atualização legislativa e mais acúmulo informacional (BRASIL, 2018; STRECK, 2014).

No plano pedagógico, seus efeitos são igualmente expressivos. Em ambientes saturados por conteúdos normativos, a aula expositiva reaparece como tecnologia funcional à administração da sobrecarga informacional, sobretudo em turmas numerosas, currículos densos e contextos marcados pela pressão por desempenho em exames externos. A exposição oral oferece rapidez, sistematização e aparente eficiência na transmissão de um volume elevado de informações, razão pela qual se ajusta com facilidade à cultura pedagógica tradicional. Entretanto, essa funcionalidade tem custos formativos relevantes: o estudante é progressivamente treinado para localizar, classificar, memorizar e reproduzir normas, precedentes e entendimentos doutrinários, mas nem sempre estimulado a interrogar criticamente os pressupostos históricos das normas, suas disputas interpretativas ou seus efeitos diferenciados sobre distintos grupos sociais (FARIA, 1987; STRECK, 2014; OAB, 2018; OAB, 2020).

A força analítica da categoria aparece justamente quando se observa que a hipernormatividade não produz apenas aumento quantitativo de conteúdos, mas reorganização qualitativa dos critérios de legitimidade do ensino e da aprendizagem. Em um campo formativo estruturado por esse excesso regulatório, o bom professor tende a ser aquele que consegue sintetizar e transmitir o maior número possível de normas e atualizações; o bom aluno, por sua vez, tende a ser identificado com aquele que retém esse estoque com maior eficiência e o converte em desempenho avaliativo. A aprendizagem jurídica passa, então, a ser frequentemente avaliada por indicadores de retenção, rapidez e adequação técnica, e não pela capacidade de problematizar, interpretar criticamente ou articular o Direito à complexidade social (RIBEIRO; BAETA NEVES, 2023; SOUSA SANTOS, 2007).

Sob a perspectiva da educação superior, isso significa que a hipernormatividade deve ser compreendida como mediação entre estrutura jurídica e forma pedagógica. Ela conecta o ambiente normativo expansivo do campo jurídico às escolhas curriculares e metodológicas que organizam a graduação, ajudando a explicar por que reformas legais e discursos inovadores não bastam, por si sós, para alterar o núcleo do modelo tradicional. É a partir dessa compreensão que se torna possível avançar para a defesa de uma educação jurídica crítica e emancipatória como horizonte de reconfiguração da formação superior em Direito.

1.6 Educação jurídica crítica e emancipatória como horizonte de reconfiguração na educação superior

Se a hipernormatividade, articulada ao bacharelismo e ao legalismo, ajuda a explicar a persistência do modelo tradicional de ensino jurídico, a superação desse quadro exige mais do que a substituição pontual de técnicas didáticas ou a introdução episódica de metodologias ativas. O que se coloca em questão é a necessidade de reconfigurar o próprio projeto formativo da graduação em Direito, deslocando-o de uma lógica centrada na reprodução dogmática do ordenamento para uma perspectiva de educação superior comprometida com a formação crítica, com a justiça social e com a democratização do conhecimento jurídico (FREIRE, 1996; DEWEY, 1938; BRASIL, 2018).

Esse deslocamento supõe, em primeiro lugar, reconhecer que o Direito não pode ser ensinado como linguagem neutra, autorreferente e descolada das disputas sociais que o constituem. Em uma perspectiva crítica, o estudante deixa de ser concebido como destinatário passivo de conteúdos e passa a ser reconhecido como sujeito histórico do processo educativo, capaz de interpretar, questionar e ressignificar os conhecimentos jurídicos a partir de problemas concretos, experiências sociais e conflitos reais. Ensinar Direito deixa, assim, de significar apenas transmitir institutos, normas e doutrinas, passando a envolver a construção de condições para que os estudantes compreendam o fenômeno jurídico como prática social, histórica, política e eticamente situada (FREIRE, 1996; BARROSO; CUNHA, 2016).

Em chave convergente, a agenda contemporânea da educação superior insiste na necessidade de reposicionar a aprendizagem como processo ativo, reflexivo e socialmente situado. Transpostos para a formação jurídica, esses referenciais indicam que o conhecimento normativo não precisa ser descartado, mas reinscrito em práticas pedagógicas que favoreçam interpretação, argumentação, investigação, posicionamento ético e análise crítica da realidade social. Isso significa deslocar o centro da formação da simples retenção de conteúdos para a produção de compreensão, autoria e responsabilidade intelectual (DEWEY, 1938; AUSUBEL, 1968; MORAN, 2015).

Sob a perspectiva da educação superior, esse movimento implica também revisitar a própria concepção de currículo. Um currículo comprometido com a formação crítica não pode permanecer organizado exclusivamente pela lógica da acumulação normativa, da compartimentalização disciplinar e da preparação para exames. Ele precisa favorecer articulações entre teoria e prática, entre saber jurídico e ciências humanas e sociais, entre

formação acadêmica e experiência social, de modo a tornar o estudante capaz de compreender o Direito para além de sua dimensão técnico-operacional. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2018 apontam nessa direção ao defenderem um perfil de egresso generalista, humanista, crítico e reflexivo, articulado à pesquisa, à extensão e à cidadania; contudo, a efetivação desse horizonte depende de transformações que ultrapassam a dimensão normativa e alcançam os fundamentos epistemológicos e institucionais da graduação (BRASIL, 2018; CENI; SARTORI, 2019).

Nessa reconfiguração, à docência universitária ocupa lugar decisivo. Não há mudança consistente no ensino jurídico sem deslocamento da compreensão tradicional de docência como simples domínio de conteúdo ou extensão da experiência profissional no campo jurídico. No caso da graduação em Direito, isso significa afirmar à docência como prática profissional que demanda formação pedagógica, reflexão didática, planejamento curricular e compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Enquanto o prestígio docente continuar ancorado prioritariamente na autoridade profissional externa ao campo educacional, tenderá a permanecer forte a associação entre ensinar bem e expor muito, entre saber jurídico e transmissão oral, entre qualidade acadêmica e densidade conteudista (SEVERINO, 2007; DE NEZ; SANTOS, 2017).

A reconfiguração proposta exige, ainda, reposicionar pesquisa e extensão no centro da experiência universitária. Em cursos historicamente marcados pela centralidade da dogmática e pela pressão dos exames, essas dimensões frequentemente aparecem como anexos curriculares ou exigências burocráticas de baixa integração com o núcleo formativo. Contudo, na perspectiva da educação superior, são precisamente a pesquisa e a extensão que podem tensionar de forma mais consistente o fechamento dogmático do currículo, ao aproximar os estudantes de problemas concretos, de sujeitos historicamente subalternizados, de práticas institucionais e de conflitos sociais que desafiam a aplicação abstrata da norma (BRASIL, 2018; RIBEIRO; BAETA NEVES, 2023).

Defender uma educação jurídica crítica e emancipatória significa, portanto, disputar o sentido público da formação superior em Direito. Significa afirmar que a universidade não deve operar apenas como instância de credenciamento profissional ou treinamento para concursos, mas como espaço de produção de conhecimento, reflexão pública e formação democrática. Significa também reconhecer que a qualidade da formação não pode ser medida exclusivamente pela capacidade de responder a provas ou de reproduzir soluções normativas estabilizadas, mas

pela possibilidade de formar sujeitos aptos a compreender desigualdades, interpretar conflitos, dialogar com diferentes saberes e atuar com responsabilidade ética e social (FREIRE, 1996; BARROSO; CUNHA, 2016).

Entretanto, assumir esse horizonte exige reconhecer que a transformação do ensino jurídico não se produz por decreto nem por adesão discursiva à inovação. Os obstáculos são estruturais: currículos fragmentados, culturas institucionais conteudistas, centralidade do Exame da OAB, precariedade da formação pedagógica docente, hipertrofia normativa e persistência de hierarquias profissionais e epistemológicas que naturalizam a reprodução do padrão tradicional. Por isso, a defesa de uma educação jurídica crítica e emancipatória não pode ser reduzida a repertório metodológico ou linguagem de modernização pedagógica. Ela deve ser compreendida como projeto de reconfiguração mais ampla da educação superior jurídica, envolvendo revisão curricular, redefinição das finalidades formativas, fortalecimento da docência universitária, integração efetiva entre ensino, pesquisa e extensão e deslocamento da centralidade da norma para a centralidade da formação humana, democrática e socialmente referenciada (BRASIL, 2018; SOUSA SANTOS, 2007; RIBEIRO; BAETA NEVES, 2023).

Síntese analítica e implicações para a educação superior

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite sustentar que a permanência do modelo tradicional de ensino jurídico brasileiro não pode ser explicada por fatores estritamente didáticos nem por suposta resistência individual de docentes à inovação pedagógica. Trata-se, antes, de um fenômeno estrutural, historicamente produzido, cuja inteligibilidade depende da articulação entre bacharelismo, legalismo e hipernormatividade, compreendidos como eixos que conformam a cultura jurídica e organizam, de modo duradouro, o currículo, à docência e as formas de aprendizagem na graduação em Direito. Nessa perspectiva, a aula expositiva, a centralidade da memorização e a prevalência de avaliações conteudistas não aparecem como distorções acidentais do sistema, mas como expressões coerentes de uma racionalidade formativa orientada pela reprodução dogmática do ordenamento e pela adaptação técnica a um universo normativo cada vez mais expansivo e fragmentado (FARIA, 1987; STRECK, 2014; RIBEIRO; BAETA NEVES, 2023).

O estudo também evidencia que, mesmo após a Constituição Federal de 1988 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 e 2018, permanece um hiato significativo entre o perfil de egresso normativamente projetado e a realidade concreta dos cursos de Direito. Embora

os marcos regulatórios enfatizam uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, a organização efetiva da graduação continua fortemente marcada pela fragmentação curricular, pela marginalização da pesquisa e da extensão, pela centralidade dos exames externos e pela persistência de práticas pedagógicas orientadas à cobertura extensiva de conteúdo. Disso decorre uma conclusão central: a atualização normativa, por si só, não produz deslocamento substantivo no paradigma formativo quando não alcança os fundamentos epistemológicos, institucionais e culturais que sustentam o padrão tradicional (BRASIL, 2004; BRASIL, 2018; CENI; SARTORI, 2019).

Ao propor a hipernormatividade como categoria analítica central, o artigo busca contribuir para o debate ao demonstrar que o excesso normativo não constitui apenas pano de fundo do ensino jurídico contemporâneo, mas elemento ativo na reprodução de suas formas pedagógicas e de seus critérios de legitimidade. Em vez de representar somente uma característica externa do campo jurídico, a expansão normativa reorganiza o currículo, reforça a autoridade do especialista, legitima a transmissão acelerada de conteúdos e estreita o horizonte do que passa a ser reconhecido como competência acadêmica e profissional. Com isso, a hipernormatividade atualiza historicamente o bacharelismo e o legalismo, conferindo nova funcionalidade à aula expositiva e à cultura da memorização em um contexto marcado pela pressão dos concursos públicos, do Exame da OAB e de outras formas de avaliação padronizada (SOUSA SANTOS, 2007; FARIA, 1987; OAB, 2018; OAB, 2020).

16

Sob a ótica da educação superior, esse diagnóstico conduz a uma implicação decisiva: a reconfiguração da formação jurídica não pode ser reduzida à adoção pontual de metodologias ativas nem à modernização superficial de estratégias de sala de aula. O desafio é mais profundo e envolve redefinir o próprio sentido da graduação em Direito, reposicionando-a como espaço de formação intelectual, ética e política comprometida com a democracia, com a justiça social e com a produção de conhecimento socialmente referenciado. Isso exige fortalecer a docência universitária como prática pedagógica específica, integrar efetivamente ensino, pesquisa e extensão, tensionar a fragmentação curricular e deslocar o centro da formação da acumulação normativa para a construção da autonomia intelectual, da capacidade interpretativa e da leitura crítica da realidade (BRASIL, 2018; FREIRE, 1996; RIBEIRO; BAETA NEVES, 2023).

Nessa direção, o artigo sustenta que uma educação jurídica crítica e emancipatória não deve ser tratada como adendo idealista ou agenda paralela ao currículo profissional, mas como condição de coerência entre a formação superior em Direito e os compromissos democráticos

inscritos na ordem constitucional brasileira. A superação do padrão tradicional depende, portanto, de uma inflexão epistemológica, curricular e institucional capaz de enfrentar os mecanismos que naturalizam a centralidade da norma, da exposição oral e da performance conteudista como critérios de excelência. É nesse horizonte que o debate sobre ensino jurídico se recoloca, de maneira mais consistente, no interior do campo da Educação Superior (BRASIL, 1988; BRASIL, 2018; SOUSA SANTOS, 2007).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREATA, Maria Cristina. **Aula expositiva e inovação pedagógica: permanências e desafios**. Curitiba, 2019.

AUSUBEL, David P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BARROSO, Lucas Abreu; CUNHA, Mirlir dos Santos. **Educação jurídica e emancipação: o ensino jurídico no Brasil e a emancipação social pela educação**. Revista de Pesquisa e Educação Jurídica, [S. l.], v. 2, pág. 134-152, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/191> . Acesso em: 7 jan. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: uma elite política imperial**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

CENI, Liane; SARTORI, Ademir. **Diretrizes Curriculares Nacionais e formação jurídica crítica: possibilidades e limites**. Revista de Educação Jurídica, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 39-58, 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006.

DANTAS, Alfredo Buzaid. **Ensino jurídico no Brasil**. Revista dos Tribunais, v. 176, pág. 17-25, 1955.

DE NEZ, Egeslaine; SANTOS, Camila Andrade. **Reflexões sobre a metodologia das aulas expositivas na educação básica**. Revista Relva, Juara, v. 1, pág. 24-36, jan./jun. 2017. Disponível em: < <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/2255> \> . Acesso em: 8 jan.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Porto Alegre: Editora Penso, 2011. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/CEAT/livro_Dewey_experi%C3%Aancia_educac%C3%A7ao.pdf . Acesso em: 29 agosto. 2025.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 4. ed. São Paulo: Globo, 2001.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Edusp, 1994.

FARIA, José Eduardo. **Ordem legal e ordem social: a crise da justiça no Brasil**. São Paulo: Atlas, 1987.

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

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

HENDAWY, Asmaa Abdullah; DULLIUS, Maria Madalena. **O ensino jurídico no Brasil: história e transformação**. Caderno Pedagógico, [sl], v. 5, e4337, 2024. Disponível em: < <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/4337> \> . Acesso em: 8 jan. 2026

ILLERIS, Knud. **As Três Dimensões da Aprendizagem: teoria contemporânea da aprendizagem no campo de tensão entre o cognitivo, o emocional e o social**. 2ª ed. Copenhague: Roskilde University Press, 2003. Disponível em: https://books.google.com/books/about/The_Three_Dimensions_of_Learning.html?id=gBxZAAAAYAAJ . Acesso em: 29 ago. 2025.

KNOWLES, Malcolm S. **O aluno adulto: uma espécie de negligênciada**. 3.ed. Houston: Publicação do Golfo, 1984.

18

LAZARETTI, Marcos. **Ensino jurídico e reforma universitária: permanências e desafios**. São Paulo, 2017.

MEZIROU, Jack. **Dimensões Transformativas da Aprendizagem de Adultos**. São Francisco: Jossey-Bass, 1991. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED353469> . Acesso em: 29 atrás. 2025

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papyrus, 2015. p. 25-44.

OLIVEIRA, Rodrigo; SILVA, Mariana. **Ensino jurídico e inteligência artificial: primeiros apontamentos para uma abordagem crítico-constitucional**. Revista Pensar, Fortaleza, v. 2, pág. 1-25, 2023. Disponível em: < <https://ojs.unifor.br/rpen/article/download/14450/8616/71704> \> . Acesso em: 9 jan. 2026.

PEREIRA, Renata de Lima; SILVA, Alessandra Gomes da. **Crítica à Metodologia Tradicional Expositiva**. 2014. **Anais do Congresso Nacional de Educação**; Realize Editora. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade_idatahora_11_07_2014_11_50_54_idinscrito_4259_d6633d4fe975ab2fa2bdf956c49b8.pdf . Acesso em: 30 agos. 2025.

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

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico e formação profissional: crítica ao modelo tradicional**. In: Revista de Estudos Jurídicos, v. 6, n. 1, 2005.

SCHWARTZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro**. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: <https://biblioteconomia.ufc.br/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-do-trabalho-cientifico-hj015-2016.1.pdf> . Acesso em: 29 agosto. 2025.

SILVA JÚNIOR, Alceu Rangel da. **Metodologias ativas no ensino jurídico: uma proposta pedagógica atualizada em tecnologias da informação e comunicação**. 2020. 157f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/27587> . Acesso em: 7 jan. 2026.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 6. 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**. II. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.

19

TAGLIAVINI, João Virgílio; GENTIL, Plínio. O DNA dos cursos de Direito no Brasil: de Coimbra a Olinda (Recife) e São Paulo. Revista de Pesquisa e Educação Jurídica, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 109-129, 2017. DOI: 10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2017.v3i2.3795. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/3795>. Acesso em: 24 abr. 2026.

Obras de política educacional e normas

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 9**, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 out. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 5**, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes

Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SINAES: da concepção à regulamentação**. 3. ed. Brasília, DF: INEP, 2004.

OAB. **Exame de Ordem em Números I**. Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, 2018. Disponível em: <https://examedeordem.oab.org.br/pdf/exame-de-ordem-em-numeros-I.pdf> . Acesso em: 27 out. 2025.

OAB. **Exame de Ordem em Números II**. Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, 2020. Disponível em: <https://examedeordem.oab.org.br/pdf/exame-de-ordem-em-numeros-II.pdf> . Acesso em: 27 out. 2025.