

**PERSPECTIVAS DA INSTRUÇÃO PROGRAMADA ENQUANTO TECNOLOGIA  
DISRUPTIVA NO ENSINO SUPERIOR DO DIREITO****PROSPECTS OF SCHOOLED EDUCATION AS DISRUPTIVE TECHNOLOGY IN  
HIGHER EDUCATION OF LAW**

Monica Mota Tassigny<sup>1</sup>  
Terezinha Antonia de Albuquerque Gomes<sup>2</sup>  
Daiane de Queiroz<sup>3</sup>

**RESUMO**

O presente artigo analisa a eficácia da técnica da instrução programada, juntamente com o uso de duas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), no campo do ensino superior do direito. O trabalho pretende contribuir com o aspecto tecnológico, conforme a recente normatização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Direito, por meio da Resolução CNE/CES n.º 5, de 17.12.2018. Portanto, o objetivo do trabalho é verificar a utilidade da ferramenta na aprendizagem. A metodologia parte de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Quanto ao objetivo, é de caráter exploratória e descritiva; de abordagem qualitativa e natureza teórico-empírica. Aplicou-se o instrumento pedagógico da instrução programada com TICs, em duas turmas do curso de direito de uma universidade particular, na cidade de Fortaleza. Os resultados da aplicação evidenciaram que o primeiro grupo avaliado, de 23 alunos, obteve 69,34% de rendimento, enquanto o segundo, de 26 alunos participantes, obteve 67,21% de rendimento, numa série de dez questões objetivas sobre adoção. Logo, verifica-se a eficiência da técnica, no âmbito do curso superior em direito, em especial, pelo seu caráter interativo.

**Palavra-chave:** Instrução programada. Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Metodologias ativas. Ensino-aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Graduação em Educação (1986), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1994), doutorado em Sécio-Economie du développement - Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales (2002) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2002). Atualmente é professor titular da Universidade de Fortaleza, do programa de pós-graduação direito constitucional. Universidade de Fortaleza – UNIFOR – Brasil. ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0001-9483-0547> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4109325305631925> E-mail: [monica.tass@gmail.com](mailto:monica.tass@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestranda, Unifor, mat. 1823455/6 e promotora de justiça da 2ª vara de Tóxicos de Fortaleza. Universidade de Fortaleza – Unifor – Brasil. ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0001-6132-9094> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6809721697123036> E-mail: [terezinhagomes@gmail.com](mailto:terezinhagomes@gmail.com)

<sup>3</sup> Mestranda no Programa de Pós- Graduação Mestrado Acadêmico em Direito Constitucional - UNIFOR (2018/2020). Bacharel em Direito pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR (2010), Membro do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas: Ensino e Pesquisa no Direito (GEPEDI). Membro da Pesquisa de Extensão: Instituições de Ensino Superior no Século XXI, Marco Legal e Desenvolvimento de Plataforma de Compliance para Práticas Sustentáveis Inovadoras. Universidade de Fortaleza - UNIFOR – Brasil. ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0002-9798-4776> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2853902868886032> E-mail: [dayqrz@gmail.com](mailto:dayqrz@gmail.com)

**ABSTRACT**

The paper analyzes the effectiveness of the programmed instruction technique, together with the use of two Information and Communication Technologies (ICTs) in the field of higher education in law. The work intends to contribute with the technological aspect, according to the recent normatization of the National Curricular Guidelines (DCN) of the Law Course, through Resolution CNE/CES n.º 5, of 12.17.2018. Therefore, the objective of this paper is to verify the usefulness of the tool in learning. The methodology starts from bibliographical, documentary and field research. As for the objective, it is exploratory and descriptive; of qualitative approach and theoretical-empirical nature. Applied It is the pedagogical instrument of programmed instruction with ICTs, in two law school classes of a private university, in the city of Fortaleza. The results of the application showed that the first group of 23 students obtained 69.34% of performance, while the second of 26 participating students obtained 67.21% of performance, in a series of ten objective questions about the adoption. Thus, it is verified the efficiency of the technique, in the ambit of the superior course in law, in particular, for its interactive character.

**Keywords:** Programmed instruction. Information and Communication Technologies (ICTs); Active methodologies. Teaching-learning.

**1. INTRODUÇÃO**

Atualmente, com as novas perspectivas do ensino superior, em especial nos cursos de graduação em direito, recepcionadas pelas normas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) n.º 5, de 17 de dezembro de 2018, as instituições de ensino superior têm dois anos para adequar seu projeto pedagógico de curso às recentes exigências do regramento citado. Nesse sentido, pesquisa-se em que medida a instrução programada integrada às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) podem ser tecnologias disruptivas na eficiência do ensino-aprendizagem do curso superior de direito.

Logo, para possibilitar a maior familiaridade com a tecnologia por parte dos docentes e discentes do curso, a pesquisa tem por objetivo geral verificar a aplicabilidade da técnica de instrução programada<sup>4</sup> unida ao uso de novas TICs, como tecnologia disruptiva para a eficiência do processo de ensino-aprendizagem no curso superior de direito. Assim, reuniram-se, na pesquisa, além daquela ferramenta, duas novas metodologias ativas, a gamificação<sup>5</sup> e a sala de

<sup>4</sup> A base dos componentes centrais da instrução programada teve origem no método maiêutica, desenvolvido por Sócrates, na Antiguidade. Esse método tinha por base a multiplicação de perguntas e a indução do interlocutor na descoberta de suas próprias verdades e na conceituação geral de um objeto.

<sup>5</sup> Gamificação é uma ferramenta que disponibiliza um espaço imaginário apropriado para treino, sem que as escolhas do(s) participante(s), tomadas em um espaço de tempo determinado, gerem efeitos de imediato, no mundo real.

---

aula invertida<sup>6</sup>.

A Justificativa para o uso da técnica da instrução programada e das TICs, em conjunto, é melhorar o desempenho dos graduandos, já que o método em estudo foi desenvolvido de modo a se adaptar às conveniências pedagógicas e ao tempo de aprendizado de cada um dos discentes.

Mas, em 1915, foi o professor Sidney Pressey<sup>7</sup>, que buscou mecanizar as avaliações dos alunos, criando a primeira máquina de ensinar. Anteriormente, em 1866, Halcyon Skinner já havia registrado patente de uma máquina de soletrar.

O termo máquina de ensinar recebeu inicialmente uma significação negativa que foi posteriormente substituída pela locução *Instrução Programada*, empregada por Kenneth Komoski e sua equipe. No entanto, existem raras obras que relatam o assunto, como é o caso do livro de Neuza Robalinho de Paiva Azevedo, *Instrução Programada*, publicado pelo SENAC, em 1966, e o de Hans Schiefele, *Ensino Programado*, traduzido do alemão por Lourenço Filho, Edições Melhoramentos de São Paulo 1968 (ALMEIDA, 1970, p. 6).

Vale ressaltar que o método em análise estimula o estudo individual por parte do educando, sem que haja a colaboração direta por parte dos professores, pois estes se utilizam de blocos de questões antecipadamente produzidas e organizadas. Parte-se da ideia de que somente haverá aprendizado por parte do destinatário do saber, caso ele participe e interaja.

Nesta pesquisa, analisa-se, portanto, inicialmente, a instrução programada com o apoio das tecnologias de comunicação e informação, de maneira a aumentar a eficiência dessa técnica de estudo, por meio dos instrumentos tecnológicos. Em um segundo momento, contextualiza-se a necessidade de adequação dos cursos superiores de direito à recente DCN do curso de direito. Em seguida, relata-se a aplicação empírica, em duas turmas de alunos da graduação de um centro universitário, da proposta apresentada, na plataforma *kahoot*, por meio da utilização de aparelhos celulares. Enfim, o objetivo geral é verificar a utilização dessas metodologias, em conjunto, como instrumento pedagógico, e se isso permitirá mais eficiência no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à metodologia de trabalho, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com técnica de observação, cuja abordagem tem caráter descritivo analítico. Utilizou-se, para tanto, de artigos das bases *Ebscohost*, *SciELO*, *Vlex*, livros e trabalhos

---

<sup>6</sup> Sala de aula invertida é uma metodologia ativa, na qual o conteúdo é transmitido antecipadamente, de forma virtual, sendo a sala de aula, utilizada pelo professor, apenas em ocasião posterior, para realizar atividades em grupo e dirimir as dúvidas dos alunos.

<sup>7</sup> Máquinas de ensinar de Pressey eram uma versão mecânica dos testes de auto correção.

acadêmicos sobre o assunto. Por ocasião da aplicação proposta, inicialmente, foram colocadas dez questões objetivas, na plataforma virtual *kahoot*<sup>8</sup>, sobre o tema adoção, para duas turmas da disciplina Direito da Criança e do Adolescente.

No primeiro grupo, do turno da noite, cuja amostra foi colhida no dia 18.05.19, obteve-se a participação de 23 alunos do curso de direito, dos 26 alunos presentes. O rendimento obtido por essa primeira turma foi de 69,34 %. No segundo grupo, do turno da manhã, cuja amostra foi colhida no dia 23.05.19, obteve-se a participação de 26 de alunos do curso de direito, dos 37 que estavam presentes. O rendimento obtido por essa segunda turma foi de 67,21 %.

Conforme previsão dos itens I e VII, da Resolução 510/2016, editada em consonância com a Resolução nº 466/2012, que reconhece as especificidades éticas das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, no art. XIII.3, verificou-se a não necessidade de submissão ao Conselho de Ética. Frise-se que foram garantidos os métodos adequados para colheita das respostas as questões propostas, de modo a preservar a privacidade e a identidade dos participantes e colaboradores.

## 2. INSTRUÇÃO PROGRAMADA COM AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A Instrução Programada surgiu na década de 60, como ferramenta de autoaprendizagem, que se utilizava da técnica de desdobramento de informações (MÔNICA, 1977, p. 53). Mas, já a partir de 1950, as máquinas de ensinar passaram a ser estudadas pela ciência e, em 1954, dois psicólogos da Universidade de Harvard, Skinner (1972, p. 5) e James G. Holland, desenvolveram pesquisas relativas ao comportamento animal, que, posteriormente, foram utilizadas na Teoria da Aprendizagem desenvolvida pelo primeiro.

A questão da utilização desses processos de engenharia à educação ficou conhecida como *era tecnológica*, (ALMEIDA, 1970, p. 13-17). Isso porque reuniu, em determinada fase, não somente livros programados, mas máquinas de ensino, filmes em diversos formatos, aparelhos audiovisuais, simuladores ou equipamentos, num sistema instrucional integrado (CALLENDER, 1973, p. 21).

O progresso da técnica teve impulso no aparecimento dos cursos programados individualizados, no início dos anos 60, em especial nos Estados Unidos da América (EUA). Mechner, fora do Brasil, nesse mesmo período, foi responsável pelo aprimoramento dessa tecnologia de ensino fundamentada na Análise Experimental do Comportamento<sup>9</sup> (NALE, 1998, p. 275).

<sup>8</sup> É uma plataforma de criação de questionário, pesquisa e quizzes que foi criado em 2013, baseado em jogos com perguntas de múltipla escolha, que permite aos educadores e estudantes investigar, criar, colaborar e compartilhar conhecimentos e funciona em qualquer dispositivo tecnológico conectado a Internet.

<sup>9</sup> O termo comportamento, na psicologia, tem conotação mais ampla daquela referenciada nos dicionários. Pois,

No entanto, quem mais se destacou no estudo do comportamento foi Skinner (1998, p. 443): “A educação é a cultura do intelecto ou da mente. O juízo do aluno se desenvolve (...) comportamento é só ‘desempenho’; o que é adquirido são associações, conceitos, hipóteses (...)”. Para ele, o comportamento do aluno pode ser construído e o papel do professor é fomentar esse desenvolvimento intelectual.

A técnica permite a inclusão de alunos de diferentes graus intelectivos, além de motivá-los a um estudo progressivo e mais eficaz que o tradicional, já que permite que eles mesmos administrem seu tempo e seu estudo (MELO FILHO, 1979, p. 76).

Skinner (1972) afirma que *a execução do comportamento pode ser essencial, mas não garante que tenha havido aprendizagem*. Para o autor, o principal ponto a ser aperfeiçoado na sala de aula é a frequência de reforço. Ele explicita três pontos que fundamentam as hipóteses de reforço: *aprender fazendo acentua a resposta; aprender da experiência, a ocasião, na qual a resposta ocorre; e aprender por ensaio e erro dá ênfase às consequências*. Ressalta, por outro lado, que nenhuma delas pode ser estudada desconsiderando as demais, pois todas são importantes, na formulação de qualquer situação hipotética criada.

Nos Estados Unidos, na década de 60 e 70, aquela idéia inicial foi aprimorada de modo a se desenvolver os Sistemas Personalizados de Ensino, desenvolvidos por Keller e Shermann, além de Carolina Bori e Rodolpho Azzi (NALE, 1998). No entanto, foi Carolina Bori, que permitiu ao Sistema Personalizado de Ensino (PSI), uma diferente aplicação na Programação de ensino, na medida que incorporou a idéia de seleção de objetivos relevantes e atualizou a sistemática do prof. Keller.

Isto porque sua evolução direcionou-se ao estudo prévio dos assuntos e do conteúdo para aí, o aluno ser avaliado, pois orientou a análise de contingências em Programação de Ensino com vistas a buscar habilidades e conteúdo a serem desenvolvidos no decorrer do trabalho, além de um preparo prévio das condições de ensino, voltado para o acúmulo daqueles conhecimentos. No período em que foi aplicada no Brasil, a “Programação de Ensino” evidenciou a importância da escolha das condutas a serem alcançadas, no decorrer da elaboração de um projeto de ensino, como o aspecto mais preponderante a ser considerado no desenvolvimento do trabalho do professor (NALE, 1998, p. 276).

É preciso explicitar como se iniciou essa colaboração de psicólogos no que diz respeito ao recurso da instrução programada. Existiram basicamente dois estudos nesse campo, a *doutrina de Pavlov*<sup>10</sup> e a *Teoria de Thorndike*<sup>11</sup>, que reúne esta última, vários enunciados conhecidos por leis da aprendizagem, sendo as que mais interessam ao presente estudo são a “Lei do efeito” e a “Lei do exercício”.

Para Ivan Pavlov, o comportamento podia ser alterado por meio do que chamou condicionamento clássico. Isso significava que ao provocar continuamente a junção de um incentivo

---

para essa ciência, além de uma conduta própria de um ser vivo, o termo abrange as condições do ambiente anteriores e posteriores ao ato (BORDIGNON; FONSECA; DE LUCA, 2013, p. 11).

<sup>10</sup> Fisiólogo russo que realizou várias pesquisas no condicionamento do comportamento animal.

<sup>11</sup> Educador norte-americano, fundador da Psicologia Educacional, com exercício na Faculdade de Pedagogia da Columbia University, New York City, e conhecido mundialmente por sua “Lei do Efeito”.

neutro a outro que produzia um reflexo, aquele inicialmente neutro obteria da mesma forma uma reação idêntica ao que já gerava uma resposta (ALMEIDA, 1970, p. 20).

Já para *Edward L. Thorndike*, o procedimento de aprendizagem alterava-se conforme o prêmio ou recompensa, daí, o nome de *teoria do hábito* pela qual se incorporou a idéia de que os seres humanos ao obter êxito numa conjuntura de ensino reagiam como os outros animais, quando conseguiam um alimento (CALLENDER, 1973). Isso significa que a reação de contentamento gerava um incentivo ou “reforço” para que a ação fosse realizada repetidas vezes. No que diz respeito a Lei do exercício, subdividia-se em três princípios básicos:

*O da frequência*- sob idênticas condições, de várias conexões, a mais forte será a mais exercitada; *o do desuso* - sob idênticas condições, a conexão mais fraca será a menos exercitada; e *o da recentidade*- sob idênticas condições, dentre várias conexões, será mais forte aquela que mais recentemente tenha sido exercitada (CALLENDER, 1973).

Insuficientes para explicar o fenômeno da aprendizagem, outras teses surgiram da combinação dessas duas teorias. Destaca-se ainda os estudos de Hull, na América do Norte, e Jen Piaget, na França, pois ambos chegaram a conclusões aproximadas, embora fizessem parte de escolas diferentes de psicologia, senão vejamos: ... *conceitos abstratos são apreendidos através de generalização de situações concretas e que na aprendizagem de conceitos o particular deve preceder o geral* (ALMEIDA, 1970).

Mas, quem mais se destacou no estudo do comportamento foi B. F. Skinner. Para esse estudioso, a *retroalimentação* ou *reforço*, característica do método, atua sobre a conduta do estudante, na medida em que o estimula continuamente, independentemente do tempo de estudo ou exigências necessárias para tanto (SKINNER, 1972, p.64). Propõe-se, neste trabalho, portanto, ainda para melhor eficácia da Instrução Programada, acoplá-la às tecnologias de informação e comunicação, as inovadoras TICs.

Foram encontrados poucos debates teóricos, atuais, nas plataformas Scielo, EBSCO e Vlex sobre a instrução programada. Ao contrário, têm-se mais relatos documentais, constantes em livros e trabalhos científicos da década de 1960 e 1970, além de outras experiências ocorridas em cursos de direito no Brasil, de forma que os trabalhos mais recentes são de áreas de conhecimento diversas, como é o caso de Almeida (1979), Balau (1980), Botomé e Gonçalves (1995), Costa (1985), dentre outros (NALE, 1998).

Portanto, acredita-se na reatualização da ferramenta como instrumento eficaz na melhoria do processo de aprendizagem nos cursos superiores de direito. Até porque o trabalho busca suprir uma lacuna teórica temporal, por meio da junção de dois tipos de metodologia ativa, como alternativa disruptiva, em favor do aprendiz, no caso a instrução programada

---

citada e as Tecnologias de Informação e Comunicação, as TICs.

Após o advento da Constituição Federal de 1988, que legitimou o Estado Democrático de Direito, o curso de bacharel em Direito precisou assumir – ao menos em tese – o papel também de garantidor de um ensino de qualidade, com formação crítica e reflexiva, voltada para as exigências sociais.

Tassigny e Maia (2018, p. 833) defendem que o curso de Direito, por se inserir no campo das ciências sociais aplicadas, tem a característica de influenciar positivamente a existência humana, em razão de fomentar valores como a justiça, a verdade e a equidade. Dessa maneira, cria-se uma perspectiva colaborativa e de transformação, que leva o discente a se sentir responsável pelas mudanças evolutivas da sociedade.

É desta forma que cada vez mais as novas tecnologias estão presentes no cotidiano das pessoas e, conseqüentemente, também, nos cursos de direito. Essas novas tecnologias “(...) são as tecnologias e métodos para comunicar surgidas no contexto da Revolução Informacional, evolução Telemática ou Terceira Revolução Industrial” (VELLOSO, 2014, p. 217) desenvolvidas gradativamente desde a segunda metade da década de 1970 e, principalmente, nos anos 1990.

Acrescenta-se que, nos anos 2000, a revolução industrial 4.0, expressão que engloba as principais inovações tecnológicas, também conhecida como revolução digital, vem causando mudanças no campo da educação, conforme se percebe pelo Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (UNESCO, 1996), no qual se destacam competências e habilidades a serem estimuladas e incentivadas, tais como: resolução de problemas complexos; pensamento crítico; criatividade; gestão de pessoas; interação com outros indivíduos; inteligência emocional; tomada de decisões; orientação de serviços; negociações; flexibilidade cognitiva (SALES, BEZERRA, 2018, p.10).

A inovação tecnológica exige uma transformação cultural no campo da educação, pois o educador sente a necessidade de se atualizar de forma interdisciplinar, ou seja, além daquela forma tradicional, vinculada à obtenção de títulos e desenvolvimento de pesquisas bibliográficas ou documentais. Dessa forma, apresenta-se na pesquisa a utilização de duas TICs, no caso, a gamificação e a sala de aula invertida para reatualização da técnica da instrução programada, no curso superior de direito.

Isso porque as Instituições de Ensino Superior (IES), inclusive as de direito, buscam acompanhar essa mudança para manter seus cursos atualizados em relação às tecnologias consideradas essenciais (COSTA, 2005, p. 39). Porém, o processo de Ensino-Aprendizagem

(EA) nas IES não consegue atingir, na mesma velocidade, as mudanças tecnológicas. Os “novos” alunos possuem uma maior habilidade com as novas tecnologias, enquanto parte dos docentes ainda é reticente ao uso das TICs.

O processo de valorização do uso da TICs vem sendo tão expressivo, que alcançou as diretrizes curriculares, no âmbito da educação superior, por meio do Ministério da Educação (MEC), que efetivou a inclusão no documento “Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância” – autorização e no de “Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Curso”, utilizados pelos avaliadores *in loco* no sistema e-MEC<sup>12</sup>.

Assim, em 2010, houve, pelo Ministério de Educação e Cultura- MEC, a inclusão na dimensão 1, que trata sobre **Organização Didático-Pedagógica**, no indicador 1.17\*, TICs – no processo ensino-aprendizagem.

**Figura 1 – TICs – no processo ensino-aprendizagem.**

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.14. Tecnologias de informação e comunicação – TICs – no processo ensino-aprendizagem	1	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem <b>não</b> permitem executar o projeto pedagógico do curso.
	2	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar, de maneira <b>insuficiente</b> , o projeto pedagógico do curso.
	3	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar, de maneira <b>suficiente</b> , o projeto pedagógico do curso.
	4	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar <b>muito bem</b> o projeto pedagógico do curso.
	5	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar, de maneira <b>excelente</b> , o projeto pedagógico do curso.

Fonte: Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância (2012).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. A avaliação desses três eixos, ensino, pesquisa e extensão, abrange também a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da IES, o corpo docente e as instalações dessas instituições.

Atualmente, houve mudanças, dentre as quais, uma nova atualização dos instrumentos de avaliação *in loco*, onde as TICs continuam sendo contempladas com melhorias, inclusive para a obtenção de um melhor conceito neste indicador, que é, sem dúvida, de grande destaque na atual conjuntura de avaliação da educação superior de qualidade.

<sup>12</sup> Sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior, no Brasil. Contempla base de dados oficial dos cursos e Instituições de Ensino Superior- IES.



**Figura 2 – TICs – no processo ensino-aprendizagem.**

**INDICADOR 1.16** Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	As tecnologias de informação e comunicação adotadas no processo de ensino-aprendizagem <b>não permitem</b> a execução do projeto pedagógico do curso.
2	As tecnologias de informação e comunicação adotadas no processo de ensino-aprendizagem <b>permitem</b> a execução do projeto pedagógico do curso, <b>mas não garantem</b> a acessibilidade digital e comunicacional <b>ou não promovem</b> a interatividade entre docentes, discentes e tutores (estes últimos, quando for o caso).
3	As tecnologias de informação e comunicação adotadas no processo de ensino-aprendizagem <b>permitem</b> a execução do projeto pedagógico do curso, <b>garantem</b> a acessibilidade digital e comunicacional <b>e promovem</b> a interatividade entre docentes, discentes e tutores (estes últimos, quando for o caso).
4	As tecnologias de informação e comunicação adotadas no processo de ensino-aprendizagem <b>permitem</b> a execução do projeto pedagógico do curso, <b>garantem</b> a acessibilidade digital e comunicacional, <b>promovem</b> a interatividade entre docentes, discentes e tutores (estes últimos, quando for o caso) <b>e asseguram</b> o acesso a materiais ou recursos didáticos a qualquer hora e lugar.
5	As tecnologias de informação e comunicação adotadas no processo de ensino-aprendizagem <b>permitem</b> a execução do projeto pedagógico do curso, <b>garantem</b> a acessibilidade digital e comunicacional, <b>promovem</b> a interatividade entre docentes, discentes e tutores (estes últimos, quando for o caso), <b>asseguram</b> o acesso a materiais ou recursos didáticos a qualquer hora e lugar <b>e possibilitam</b> experiências diferenciadas de aprendizagem baseadas em seu uso.

Fonte: Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância (2018).

Demonstra-se, assim, a importância das TICs no ensino superior. Cabe aqui um parêntese de como elas devem ser demonstradas no processo de ensino-aprendizagem, tendo total aptidão para ser aplicada com a instrução programada.

### 3. DCN E TECNOLOGIAS DISRUPTIVAS

Desde a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que preconiza o estabelecimento de diretrizes gerais para a elaboração de currículos dos cursos de graduação superior, o MEC vem promulgando diretrizes para determinados cursos.

Ao consultar o sítio do MEC, vislumbram-se, até o momento, nove pareceres sobre o curso superior em direito. Dizem respeito à carga horária, ao projeto pedagógico do curso, aos conteúdos imprescindíveis, assim como aos núcleos de práticas jurídicas, dentre outros.

A presente Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, bacharelado, a serem observadas pelas IES. Referido diploma normativo trouxe novas perspectivas para o ensino superior.

O art. 4º da DCN apresenta, em seu caput, que:

O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais que

---

capacitem o graduando a: (...) XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica; (...). É desta forma que as pesquisas atuais devem ser direcionadas a estudos para entendermos e sabermos aplicar, discutir, respeitar o fenômeno da era digital na sociedade, e o inciso XII - possuir o domínio de tecnologias e métodos para a permanente compreensão e aplicação do Direito.

Nesse sentido, as constantes atualizações das DCNs dos cursos superiores demonstram a preocupação do estado com o avanço das tecnologias empregadas no ensino-aprendizagem, assim as metodologias que concebem a construção do conhecimento, a partir da participação do aluno, ganha importante destaque. Fala-se, por exemplo, no emprego da metodologia ativa.

Quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas. Teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Novack (1999) e Rogers (1973), entre outros, enfatizam, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele (MORÁN, 2015, p. 18).

A aprendizagem, nesse sentido, se desenvolve mediante o emprego de atividades e dinâmicas que despertam as habilidades adequadas, que invocam os conhecimentos apropriados, que causam estímulos mediante recompensas, que misturam a atuação em grupo com a individual e que, muitas vezes, encontram apoio em plataformas digitais e demais tecnologias (MORÁN, 2015, p. 86).

Portanto, a aplicação de uma metodologia ativa na instrução programada por meio do auxílio das TICs pode ser de extrema relevância para a formação de profissionais do direito competentes para influir positivamente na realidade social, como resposta às demandas da era digital. Por meio dela, o discente é provocado a se posicionar crítica e reflexivamente a respeito do conteúdo programático de determinada disciplina. A visão e a experiência prática, a partir daí adquiridas, promoverão o seu despertar para a atuação naquele sentido.

A importância dessas ferramentas é agregar conhecimento de maneira mais ágil e prazerosa além de atualizar as metodologias, de forma que a educação não fique estranha à evolução da era digital (CAVALCANTI; FILATRO, 2018, p. 45), pois tanto a gamificação como a sala de aula invertida, por exemplo, são recursos de natureza imersiva, cujo objetivo, além de colocar o indivíduo como protagonista do processo de aprendizagem, é permitir que este se torne mais eficiente.

Por fim, precisa-se que o professor esteja disposto a integrar esses novos conceitos e a nova realidade do ensino do direito. Mercado (2016, p. 269) lembra ainda que, entre os desafios postos aos professores universitários na contemporaneidade, estão a criação de um ambiente

que permita interação, mediação pedagógica, produção de conhecimento colaborativo e o desenvolvimento de competências para utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação.

Mendes (2008, p. 9) define TIC como um conjunto de recursos tecnológicos que, quando integrados entre si, proporciona a automação e/ou a comunicação nos processos existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica etc. São tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações. Logo, o professor precisa ampliar a construção de novas competências e habilidades:

Ser um coordenador de aprendizagem, um sujeito que está aberto à aprendizagem, que aprende com seus alunos; que constrói novas habilidades no seu percurso formativo: saber usar as TIC numa perspectiva didática; construir uma proposta pedagógica que valorize a autonomia, a construção coletiva e a autoria dos envolvidos; valorizar a construção do conhecimento em detrimento da reprodução de informações; modelo ainda muito presente nas práticas pedagógicas atuais com ou sem TIC (MERCADO, 2016, p.69)

Acrescente-se ainda o que ensina Hargreaves (2004, p.98), para quem a sociedade do conhecimento é também a sociedade de aprendizagem. Segundo este autor, o ensino está relacionado, inclusive, com uma aprendizagem cognitiva sofisticada, que compreende um repertório crescente e inconstante de práticas de ensino.

#### **4 ANÁLISE DA INSTRUÇÃO PROGRAMADA COMO TECNOLOGIA DISRUPTIVA NA EFICIÊNCIA DO ENSINO E APRENDIZAGEM NO CURSO SUPERIOR DE DIREITO**

Apesar da utilização das novas tecnologias de informação ainda serem alvo de muita crítica, estas já são uma realidade em todas as áreas do conhecimento, não somente nas ciências jurídicas. Até porque, no Brasil, em especial nas ciências humanas, é comum se questionar se a crise no ensino superior do direito é algo recente.

Pode-se sugerir que a hipótese mais provável para responder referida indagação, sem que isso, frise-se, seja o objeto de estudo do presente artigo, é atingida ao se analisar a própria criação do primeiro curso de direito no Brasil. Isso porque foi formatado para atender aos interesses específicos de uma elite portuguesa, aqui residente, durante o período imperial, quando a legislação portuguesa ainda vigorava em todo o território nacional.

Prova disso é que, em 1827, conforme Bastos (1998, p. 7), após debates iniciados em 1823, com a Assembleia Constituinte, alcançou-se a promulgação da legislação específica, que é, basicamente, em primeiro lugar, “a história das conciliações que se deram entre as elites

imperiais e determinadas frações das elites civis; e, em segundo lugar, a oscilação da fração derrotada das elites civis”.

Essas últimas, invariavelmente, oscilavam entre a proposta oficial e outra. A proposta curricular do Estatuto do Visconde de Cachoeira era substancialmente diferente do currículo vitorioso nos debates parlamentares e aprovado pela Lei de 11, de agosto de 1827. Isso porque o regulamento:

(...) consolidou os pressupostos epistemológicos de um ensino jurídico de cunho positivista, apegado à transmissão do texto legislativo; sem espaço para uma visão crítica do aluno, que criou o fenômeno, até hoje presente, do autodidatismo; sem preocupação com uma finalidade pedagógica para o curso de Direito, diante do banimento das cadeiras de Direito Romano e Hermenêutica Jurídica, nas quais o acento prudencial e reflexivo é marcante, e com uma metodologia pedagógica de natureza reprodutivista das estruturas jurídicas e sociais então existentes (FERNANDES, 2014, p.78).

No Brasil, deve-se fazer referência, em relação à crise do ensino do direito, a aula de 1955, publicada posteriormente em artigo, pelo político, advogado, jornalista e professor Francisco Clementino de San Tiago Dantas, na Faculdade Nacional de Direito, no Rio de Janeiro, quando já foram apontados como mecanismos de solução, uma nova didática, e currículo elástico e também ramificado ( FALCÃO, 2010, p.39)

O tradicional caráter nacional do saber jurídico, cujo conceito está vinculado, desde o século XIX, a ideia de Estado Nacional, foi responsável, nos primeiros anos do século passado, na América Latina, tentativa de aplicação ao ensino do direito de métodos educativos utilizados na Idade Média, que se debruçaram na questão da disputa e da querela. Os Estados Unidos, de forma diversa, já desenvolviam, desde o princípio, por parte de cada estado federado, um treinamento, no âmbito do direito, voltado para descobrir os princípios e normas mais adequadas aos casos concretos (PERDOMO, 2004, p. 10). Logo, a aula magistral, no campo do ensino jurídico, já não era utilizada, isoladamente, nas suas universidades.

Já com as políticas de globalização percebe-se um movimento de descentralização, com base na ideia de um Estado menos intervencionista, mas que também interfere, no exercício da profissão dos profissionais do direito. Prova disso são as articulações educativas produzidas pelas Instituições de Ensino Superior- IES, que tendem a priorizar o desenvolvimento profissional em detrimento de uma formação voltada para reflexões sobre a questão social. Enfatiza-se que tais instituições são afetadas pelo academicismo; pela simplificação, pelo imediatismo e não assumem sua missão junto aos estudantes no que diz respeito à tarefa sociopolítica, nem a instrumentalização dos meios para viabilizar referido trabalho (GONÇALVES MAGALHÃES; BAPTISTA LOPES 2016, p. 6-7).

Da mesma forma, com a utilização concomitante de princípios e normas postas, percebe um aumento na utilização de mecanismos como doutrina e jurisprudência, que tornam o ordenamento jurídico progressivamente mais múltiplo e variado, e, conseqüentemente, capazes de influenciar as faculdades e os cursos de direito no sentido de diversificar cada vez mais suas grades curriculares. Ainda há escolas jurídicas tendentes a se preocupar mais com o aspecto expositivo do conteúdo, do que com a formação de profissionais aptos a captar de forma autônoma e individual o saber (PERDOMO, 2004, p. 9). Assim, é preciso uma constante atualização por parte dessas instituições, diante das mudanças não só normativas e jurisprudenciais, mas também sociais e políticas.

As competências<sup>13</sup> cidadãs fazem parte dessa categoria especial, distinta, mas interligada no que diz respeito às competências profissionais e humanas. Não dizem respeito às realidades imanentes da carreira, mas representam a manifestação da pessoa com o todo (FERNANDÉZ e SANCHEZ, 2013). São elas que tornam o cotidiano do estudante universitário mais próximo ao da sociedade. (MIELES BARRERA; ALVARADO SALGADO, 2012). Portanto, a continuidade de ações para fomentar pesquisadores, professores e alunos de direito envolvidos com tais questões é indispensável para que não se perca o que já foi viabilizado pelas instituições de ensino superior. Contudo, afirma-se, que o objetivo principal dessas universidades, sem prejuízo da questão social ou política, deve ser a atualização dos diversos programas existentes a estas novas exigências curriculares.

Assim, verifica-se que essa crise iniciou-se e se arrasta desde a origem do bacharelado em direito, mesmo que se esteja em constante evolução, na busca de um ensino superior do direito de maior qualidade técnica e engajamento social. Com tudo isso, advém a ânsia de aperfeiçoamento do modelo de ensino jurídico em vigor, principalmente com a finalidade de fomentar uma visão participativa por parte dos futuros aplicadores do Direito. Para Cavalcanti e Filatro (2018, p. 38), trata-se de uma perspectiva mais humanista e menos tecnicista da educação.

A simples inserção de matérias nas matrizes acadêmicas, sem uma mudança de mentalidade dos docentes, em nada contribuirá para a superação da crise do ensino jurídico. Além do mais, a internet não se limita a uma rede de computadores, mas dela fazem parte um complexo de pessoas, relações e informações interligadas, cujos benefícios não podem ser desconsiderados.

---

<sup>13</sup> O termo competência é aqui utilizado, no sentido pedagógico do termo, correspondendo ao saber fundamentado no enfrentar das incertezas de um mundo em constante mudança social, política e profissional, na busca da construção e também mudança da realidade, numa sociedade globalizada e em constante transformação.

Prova disso é que, a partir da 4ª Revolução Industrial, na qual se vive, é possível perceber os benefícios da convergência, integração e mobilidade de informações (SCHWAB, 2016, p. 18), que favorecem não unicamente a atividade do advogado, mas de todas as carreiras jurídicas, inclusive do professor.

Por outro lado, tem-se que a expressão "Tecnologia na Educação", conforme (REIS, 2010, p. 92), abrange a informática, mas não se restringe apenas a ela. Inclui também o uso da televisão, vídeo, rádio e até mesmo cinema na promoção da educação. Entende-se tecnologia como sendo o resultado da fusão entre ciência e técnica. De acordo com este autor, o conceito de tecnologia educacional pode ser enunciado como o conjunto de procedimentos (técnicas) que visam "facilitar" os processos de ensino e aprendizagem com a utilização de meios (instrumentais, simbólicos ou organizadores) e suas consequentes transformações culturais.

As técnicas de instrução são procedimentos específicos bem definidos por uma série de características próprias que permitem levar à conclusão do processo de aprendizagem, por isso se acredita que as TICs auxiliam de uma forma satisfatória essa prática.

A tecnologia não cria ambientes que dispensam a colaboração do professor, mas, ao contrário, cria oportunidades, por meio de seus instrumentos, para que ele, como educador, tome para si a tarefa de projetar o material didático e escolha a pedagogia mais adequada a ser utilizada no processo de ensino e aprendizagem, haja vista a imensidão de ferramentas nessa seara, que se tem à disposição hoje, com o advento das TICs.

É útil repensar o ensino do Direito, de modo a reavaliar o método tradicional e investir em novas metodologias de ensino. Para isso se precisa compartilhar, no curso de Direito, experiências empreendidas à luz dessas metodologias. Isso porque o desconhecimento ou a falta de aplicação da tecnologia ao processo de aprendizado gera, no mundo atual, o mesmo tipo de exclusão que sofre o analfabeto, no mundo da escrita, de modo que já se emprega o termo "analfabetismo digital".

Os aparelhos tecnológicos móveis, principalmente os celulares/smartphones, aos poucos, têm dominado o mercado e adentrado na maioria dos lares, e se constituem um exemplo claro de como o mundo tecnológico tem transformado/influenciado novos hábitos na sociedade contemporânea. As consequências de tais mudanças têm alcançado a escola, portanto, o professor não pode ignorar essas mudanças, nem suas implicações para o processo educativo (REIS, 2010, p. 109).

O mesmo autor, reforça que no decurso de aprendizagem do indivíduo origina-se da permanente recepção de conceitos e percepções que adquire nos diversos ambientes em que está inserido: família, sociedade, escola, trabalho, em determinado momento histórico,

conforme as comodidades tecnológicas que encontra a sua disposição. A agilidade com que as notícias e informes chegam até as pessoas, em razão da popularização da internet e da modernidade dos diversos produtos eletrônicos lançados a cada instante, cria uma difícil maratona em busca do conhecimento (REIS, 2010, p. 115).

Logo, o desafio para a educação contemporânea é integrar os recursos tecnológicos, em especial, as metodologias disruptivas<sup>14</sup>, ao contexto escolar: currículo, ensino, aprendizagem e avaliação. Mattar (2011, p. 59) destaca que as escolas têm tentado preparar o jovem para o futuro, todavia, continuam utilizando ferramentas de ensino e sistemas de avaliação do passado. Ademais, falta à escola e, ainda, aos cursos superiores de direito, a visão de quais são as habilidades necessárias para os alunos contemporâneos e os do futuro.

Logo, para comprovar a eficácia da hipótese proposta, no presente artigo, foi realizada, por meio de pesquisa empírica e coleta de duas amostras, a aplicação de exercícios sobre o tema adoção, na plataforma *kahoot*, nos dias 18 e 23 de maio de 2019, respectivamente. Isso, logo após a utilização do método da sala de aula invertida, em duas turmas da disciplina de Direito da Infância e Juventude, de alunos do curso de direito do 7º semestre, de uma universidade privada, em Fortaleza, estado do Ceará.

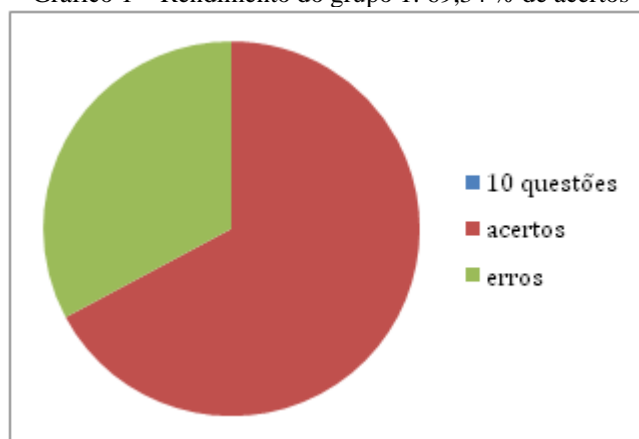
Mediante a análise dos dados coletados pela técnica da observação, constatou-se a eficiência da técnica de aprendizagem, quando atualizada, por meio das novas tecnologias de informação e comunicação, conforme se denota pelos gráficos e resultados descritos a seguir.

No primeiro grupo de alunos, do turno da noite, que possui 43 alunos, dos quais 26 estavam presentes e 23 participaram da aplicação, observou-se o rendimento de 69,34%.

---

<sup>14</sup> As metodologias disruptivas são aquelas que trocam a deliberação anterior por outra posterior, de forma a inovar referenciais de uma determinada atividade.

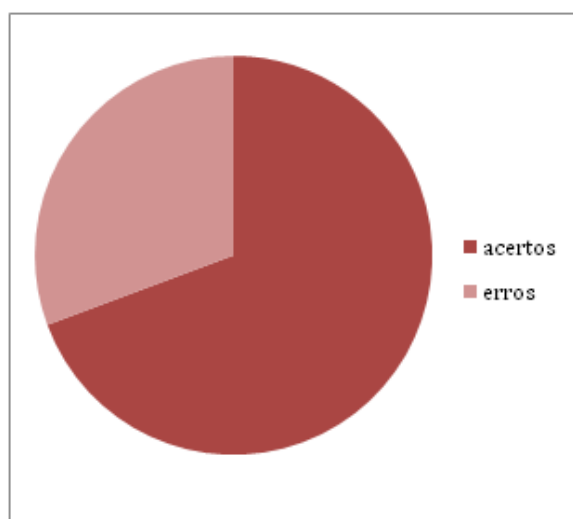
Gráfico 1 – Rendimento do grupo 1: 69,34 % de acertos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2019)

No segundo grupo de alunos, do turno da manhã, que possui 55 alunos, dos quais 37 estavam presentes e 26 participaram da aplicação, observou-se o rendimento de 67,21%.

Gráfico 2 – Rendimento do grupo 2: 67,21 % de acertos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2019)

Os dados apresentados demonstram primeiramente a aceitabilidade em participar da metodologia proposta, que utilizou os próprios aparelhos celulares<sup>15</sup> dos educandos, que interagiram de forma satisfatória durante a aplicação do jogo e, em um segundo momento, o grau de participação e envolvimento que foi gerado, em razão do uso das novas tecnologias para responder às perguntas propostas.

Logo, esse resultado aponta a eficácia da aplicação do método da instrução programada no ensino superior em direito, por meio da utilização das tecnologias disruptivas, de

<sup>15</sup> Ressalte-se que a IES oferece internet wi-fi apta para esse tipo de atividade.



conformidade com os ensinamentos de autores de diversas áreas da educação superior.

O ensino jurídico carece adotar novos rumos para tentar readquirir a dimensão axiológica do Direito e de sua ciência. Também, deve arriscar trazer para mais próximo os conteúdos sociais associados aos impactos das novas tecnologias.

Em uma análise, o Fórum Mundial de Economia, com o escopo de identificar, em primeira instância, quais seriam as habilidades necessárias para atender às necessidades do mercado de trabalho do século XXI, dividiu as habilidades em três categorias: instrução fundamental; competências e qualidades de caráter (WEF, 2015).

**FIGURA 3 - Habilidades do século XXI**



Fonte: World Economic Forum (2015)

Logo, há uma necessidade premente de revisão dos projetos pedagógicos e dos conteúdos programáticos das disciplinas que compõem as estruturas curriculares das faculdades de Direito, de forma a se incentivar a reflexão e o incentivo à pesquisa e extensão, bem como o desenvolvimento dessas habilidades e competências, de maneira que os futuros profissionais do Direito estejam aptos a fazer uso eficiente das novas tecnologias como ferramenta inclusiva dessa moderna geração de operadores do Direito.

Ghirardi e Feferbaum (2013, p. 245) apresentam estudos que comprovam, por meio de métodos participativos, e com as mesmas disciplinas de cursos de outras IES, ser possível alcançar resultados positivos no aprendizado do futuro operador do direito. Exemplo disso é a Fundação Getúlio Vargas, pioneira e referência no diferencial da sua metodologia de ensino do curso de graduação em Direito.

Importante ressaltar que na instituição de Ensino DIREITO GV, vinculada à referida Fundação, não se pretende ensinar um direito diferente, embora se possa dizer que o método de ensino é diferente. A rigor, o conteúdo das aulas lá ministradas é o mesmo que se vê nas aulas das demais instituições de ensino superior de direito. Contudo, esse mesmo direito é ensinado por meio de métodos diferenciados, ou seja, na melhor expressão, métodos de ensino participativos, como é o caso do diálogo socrático, método do caso, *problem-based learning*, *role-play*, simulação, debate, seminário (GHIRARDI; FEFERBAUM, 2013, p. 246).

## 5. CONCLUSÃO

Sem a pretensão de exaurir o assunto, mas instigar outras pesquisas, o objetivo geral do presente estudo consistiu em verificar a aplicabilidade da ferramenta de instrução programada ligada às TICs como tecnologia disruptiva para eficiência do ensino-aprendizagem, nas disciplinas do curso superior em direito, o que de fato foi constatado.

Verificou-se, ainda, pelo regramento normativo, que a discussão sobre a instrução programada com o auxílio das TICs decorreu, prioritariamente, da previsão, do art. 4º, XI, da DCN nº 05, de 18.12.2017, atualmente em vigor, a qual estabelece que o curso de graduação em direito deve favorecer a capacitação do discente, com vistas a desenvolver competências cognitivas, instrumentais e interpessoais.

Por outro lado, a discussão em sala de aula, por meio do formato desenvolvido, da junção das ferramentas tecnológicas e pedagógicas, durante a pesquisa, superou as expectativas, uma vez que os alunos interagiram de forma participativa, de modo a compreender a relevância extrema da utilização conjunta das metodologias propostas.

Conforme evidenciado pelos gráficos construídos e dados coletados a partir da pesquisa empírica, percebe-se que os estudantes do curso de direito alcançaram índices satisfatórios de acertos. Além disso, verificou-se a eficiência e o estímulo dado ao ensino-aprendizagem, pois o aluno sai da perspectiva de mero expectador para agente ativo no processo de aprendizagem, por meio das novas tecnologias, de maneira mais técnica e otimizada.

Com auxílio da técnica da instrução programada, este foi auxiliado por questões jurídicas de crescente grau de dificuldade formuladas no contexto da disciplina proposta, por meio da técnica da Análise Experimental do Comportamento, antes abordada.

Percebeu-se, ainda, que a turma dos 26 alunos participantes, frise-se, aquela cujo horário CD – noite, é das 21h às 22h40min, indicou uma concentração diferente e excepcional, quando em comparação com os métodos tradicionais de aulas expositivas, o que se deveu não somente

ao auxílio de projetor multimídia, visto que essa didática já é comum nos cursos de direito, mas, principalmente, devido à aplicação do jogo, que teve grau de aceitação quase unânime. Tal fato foi reforçado em uma das amostras, em que o próprio *game*, na plataforma *kahoot*, ao término das respostas, trouxe um questionário para medir o grau de satisfação dos alunos em interagir com aquele meio tecnológico.

Sugere-se, assim, na oportunidade, que a ferramenta seja aplicada, indistintamente, em qualquer disciplina do curso de direito, sem qualquer restrição de utilização de conteúdo, como outrora se fazia. Isso em face da possibilidade de combinação com outras metodologias ativas, da velocidade e da praticidade advindas das tecnologias de informação, que fornecem ao educador ou à escola/instituição, os mais variados mecanismos para produzir questões de forma mais rápida e adequada aos objetivos do plano de ensino.

Por fim, constatou-se que, apesar de interativo, o método é subsidiário e não deve ser utilizado como único instrumento de aprendizagem, a fim de não frustrar seu objetivo, que é complementar, auxiliar o professor, e não substituí-lo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Angela Vinagre de. **Instrução Programada** – Teoria e Prática. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1970.

BASTOS, Aurélio Wander. **Criação dos Cursos Jurídicos no Brasil**. Brasília: CD-FCRB, 1977.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 14 de abril de 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm). Acesso em: 21 jun.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5 de 17, de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 18 de dezembro de 2018, Seção 1, p. 122. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 nov 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 22 nov 2018.

CALLENDER, Patrícia. **Como Preparar e Utilizar a Instrução Programada?** Rio de Janeiro: Fórum Editora, 1973.

CAVALCANTI, Caroline Costa; FILATRO, Andréa. **Metodologias Inov-ativas**: na educação presencial, à distância e corporativa. São Paulo: Saraiva, 2018.

COSTA, C. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERNANDES, André Gonçalves. **Ensino do Direito e Filosofia**: a prudência e a hermenêutica jurídicas, apreendidas com o estudo do caso da identidade crítica, como fundamentos da formação para a justiça como prática social. 2014. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

FERNÁNDEZ, M. de J. C.; SÁNCHEZ, N. M. La formación de competencias ciudadanas en las universidades cubanas. **Revista Santiago**, n. 132. 2013. Universidade Santiago de Cuba. Disponível em <<https://revistas.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/45/40>>. Acesso em 24.11.2018

GONÇALVES MAGALHÃES, T.; BAPTISTA LOPES DALMAU, M. A Formação Cidadã Nas Instituições De Ensino Superior: O Delineamento Das Competências Cidadãs a Partir Das Publicações Na América Latina E Europa. **Revista Gestão Organizacional (RGO)**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 4–20, 2016. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=foh&AN=118465398&lang=pt-br&site=eds-live>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (org.). **Ensino do direito em debate**: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente. São Paulo: Direito GV, 2013. (Série pesquisa Direito GV).

MATTAR, J. **Guia de Educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning. Portal Educação, 2011.

MELO FILHO, Álvaro. **Metodologia do Ensino Jurídico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1979.

MENDES, A. TIC – Muita gente está comentando, mas você sabe o que é? **Portal iMaster**, nov. 2018. Disponível em: <<https://imasters.com.br/devsecops/tic-muita-gente-esta-comentando-mas-voce-sabe-o-que-e>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Metodologias de ensino com tecnologias da informação e comunicação no ensino jurídico. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 263-299, mar. 2016.

MIELES BARRERA, María Dilia; ALVARADO SALGADO, Sara Victoria. Ciudadanías y competencias ciudadanas. **Estudios Políticos**, [S.l.], n. 40, p. 53-75, June 2012. ISSN 2462-8433. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/estudiospoliticos/article/view/13203/20779249>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

MÔNICA, Glória Della. Instrução programada. **Rev. Adm. Empres.**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 53-63, jun. 1977. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75901977000300012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901977000300012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 set. 2018.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2015.

NALE, Nivaldo. Programação de Ensino no Brasil: o Papel de Carolina Bori. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 275-301, 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65641998000100058&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000100058&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 set. 2018.

PERDOMO, Rogélio Pérez. Educación Jurídica, Abogados y globalización en America Latina in: **Sistemas Judiciales**, uma perspectiva integral sobre la administración de justicia. Año 5, n. 9, jul.2005.

REIS, J.B.A. **O conceito de tecnologia e tecnologia educacional para alunos do ensino médio e superior**. 2010. Disponível em: [alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais17/.../COLE\\_932.pdf](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/.../COLE_932.pdf); Acesso, maio/2018.

SALES, Lilia Maia de Moraes; BEZERRA, Mario Quesado Miranda. Os avanços tecnológicos do século XXI e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao profissional do Direito a partir das abordagens das Universidades de Harvard e Stanford. **Pensar - Revista de Ciências Jurídicas**, [s.l.], v. 23, n. 04, p.1-13, 2018. Fundação Edson Queiroz. <http://dx.doi.org/10.5020/2317-2150.2018.8016>.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do Ensino**. Tradução: Rodolfo Azzi. São Paulo: Herder. Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e Comportamento Humano**. Tradução: João Carlos Todorov e Rodolfo Azzi. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TASSIGNY, Mônica Mota; MAIA, Isabelly Cysne Augusto. Perfil do estudante de Direito, utilização de metodologias ativas e reestruturação pedagógica dos currículos acadêmicos. **Revista Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 817-838, jan. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/issue/view/1785>. Acesso em: 10 jun. 2019.

DELORS, J. **Educação – Um tesouro a descobrir**. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, MEC, UNESCO, 1998.

VELLOSO, Fernando. **Informática: conceitos básicos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

**Trabalho recebido em 01 de novembro de 2019**

**Aceito em 07 de abril de 2021**