

Propostas Didático-Metodológicas para o Ensino Efetivo de Metodologia de Pesquisa no Curso de Direito: Relato da Experiência “Mentoria de Pesquisa em Direito”

Didactic-Methodological Proposals for the Effective Teaching of Research Methodology in Law Courses: The “Mentoria De Pesquisa Em Direito” Experience Report

*Henrique Marcos*¹

*Antônio Ítalo Hardman*²

Resumo: Não é novidade que os bacharéis em Direito no Brasil sofrem dificuldades com a “metodologia de pesquisa”. A circunstância parece surgir de modo estrutural no ensino do Direito enquanto área de produção de conhecimento científico. Até então, muitas das publicações a respeito desta crise pedagógica se limitam a tecer críticas e buscar os responsáveis. O presente artigo busca outra via. Visa contribuir com relatos de soluções práticas que podem ser adotadas pelos professores com o fito de auxiliá-los a lecionar e orientar alunos de forma mais efetiva em favor do desenvolvimento de metodologias adequadas para a pesquisa jurídica brasileira. Quanto ao seu problema de pesquisa, questiona: quais técnicas didático-metodológicas alternativas às aulas expositivas podem ser incorporadas para o ensino efetivo de metodologia de pesquisa? A hipótese é que a adoção de metodologia alternativa baseada em *mentoring* e *problem-based learning*, é modelo viável para ensino da metodologia científica em cursos de Direito. A pesquisa tem por objetivo central relatar algumas das soluções didático-metodológicas ao ensino da metodologia científica através da implementação *mentoring* e *problem-based learning*. Quanto ao método (metodologia), a pesquisa é indutiva quanto a sua abordagem; seu objetivo metodológico é explicativo e propositivo; seu método de procedimento é monográfico a partir de estudo de caso. A técnica de levantamento de dados é indireta (para documentos e bibliografia) e é direta, por outro lado, quando se realiza a coleta de amostras qualitativas não probabilísticas (não aleatórias), escolhidas de modo intencional por julgamento. Como conclusão, reconhece que a prática pedagógica através da abordagem conjunta de *mentoring* com *problem-based learning* parece ser promissora se comparada ao ensino meramente

¹ Pesquisador e Doutorando em Fundamentos e Métodos do Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de Maastricht (Maastricht University). Doutorando em Direito Internacional e Comparado pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Pesquisador pelo Núcleo de Estudos em Tribunais Internacionais da USP (NETI-USP).

² Mestre em Ciências Jurídicas (LL.M/MSc) pela Universidade Federal da Paraíba, área de concentração Direitos Humanos (PPGCJ-UFPB). Professor de Direito Constitucional da Faculdade de Rondônia (FARO). Pesquisador do Grupo de Pesquisa História do Direito e Constitucionalismo (CNPq-UFPB).

expositivo de metodologia científica. Outrossim, a técnica ora descrita parece ser instrumentalizável em salas de aula de Graduação em Direito.

Palavras-chave: Ensino de Direito. Programas de Pós-Graduação em Direito. Metodologia Jurídica. Pesquisa Jurídica.

Abstract: There is nothing new in saying that Law graduates in Brazil have a hard time with "research methodology." This situation seems to arise structurally in the teaching of Law as an area of the scientific development of knowledge. However, up until now, many of the publications that delve into this pedagogical crisis have been limited to criticizing it and seeking responsible parties. This paper seeks a different path. It aims to contribute by reporting practical solutions that teachers may adapt to lecture and supervise students in a more effective manner in favor of the development of adequate methodologies for Brazilian legal research. Regarding the research problem, the paper asks: which didactic-methodological techniques can be incorporated into the effective teaching of research methodology? The hypothesis is that the adoption of an alternative methodology based on mentoring and problem-based learning is a viable model for teaching scientific methodology in Law courses. The research aims to report some of the didactic-methodological solutions to the teaching of the scientific methodology through mentoring and problem-based learning. As for the method (methodology), the research is inductive about its approach; its methodological objective is explanatory and propositional; its method of procedure is monographic based on case studies. The data collection technique is indirect (for documents and bibliography) and is direct, on the other hand, for collecting qualitative samples in a non-probabilistic (non-random) manner, chosen intentionally by judgment. The paper concludes that pedagogical practice through the joint approach of mentoring with problem-based learning seems promising compared to merely expository teaching of scientific methodology. Moreover, the technique described here seems to be instrumental in undergraduate classes.

Keywords: Teaching Law. Graduate Programs in Law. Legal Methodology. Legal Research.

1. Introdução

Conscientes ou não, os bacharéis em Direito no Brasil sofrem de insuficiente familiaridade com a “metodologia de pesquisa”. E aqui não se fala em proximidade com as diversas tipologias próprias às pesquisas em Ciências Sociais, tal como procedimentos específicos de coleta de dados em *surveys* de tendência, construção de roteiros para formulários ou entrevistas dentro de uma matriz de análise de resultados considerando etnografia, análise de fontes e de discurso. A dificuldade sentida é de tal modo que não se trata sequer de uma impropriedade no entendimento teórico ou na

aplicação de determinados métodos de pesquisa. Ao que parece, se está diante de uma deficiência relativa à compreensão de qual é o propósito de uma pesquisa em Direito.

Infelizmente, a crítica não é nova. Em conhecida publicação, Nobre (2003) já examinou o que considera ser as possíveis fontes de tal infortúnio que acomete a pesquisa em Direito no Brasil. Em pesquisa recente, Barros e Barros (2018) corroboram com algumas das hipóteses apontadas por Nobre. Em síntese, o diagnóstico aponta dificuldades que remetem ao isolamento histórico do Direito (como área de conhecimento), também referenciam determinadas adversidades quanto a identidade do pesquisador em Direito perante a comunidade científica nacional e, notadamente, destacam complicações relativas à confusão entre prática e pesquisa em Direito (a “lógica dos pareceres”) (NOBRE, 2003, p. 10; BARROS; BARROS, 2018, p. 33). Assim, mais que mera dificuldade particular dos bacharéis desta área, o desafio parece estar enraizado na estrutura do ensino de Direito.

De todo modo, uma das consequências deste cenário é que parte dos egressos do curso de Bacharelado em Direito se depara com sérias dificuldades quando, eventualmente, se interessa em desenvolver pesquisas junto a um Programa de Pós-Graduação (PPG). Afinal, alguns destes Programas exigem o desenvolvimento de um “projeto de pesquisa” como requisito avaliativo de seus candidatos, esperando que estes sejam capazes de não só compreender o léxico metodológico fundamental (“objeto”, “objetivos”, “hipótese”, “problema”, v.g.) como consigam ordená-lo em uma proposta minimamente satisfatória para uma futura Dissertação ou Tese. Não obstante, diante de todas as deficiências próprias ao ensino de Direito, muitos candidatos são incapazes de superar esta fase seletiva sem auxílio externo. Os que (apesar das dificuldades) são aprovados, precisam aprender metodologia de modo precipitado e concomitante com a produção de artigos científicos e a própria Dissertação ou Tese.

Neste contexto, surge em 2017 o projeto intitulado “Mentoria de Pesquisa” (MPD). Uma iniciativa particular e informal que, reconhecendo as fragilidades mencionadas acima, propõe ensinar metodologia de pesquisa para egressos da Graduação em Direito (bem como alguns mestrandos e doutorandos), capacitando-os a, por si mesmos, elaborarem projetos de pesquisa cientificamente adequados e, inclusive, desenvolver futuramente estas propostas em pesquisas perante um PPG. Diferenciando-se de algumas práticas pedagógicas que pretendem ensinar metodologia de pesquisa através de aportes eminentemente teóricos e expositivos, a técnica didático-metodológica da MPD implementa *mentoring* (“mentoria”) com uma abordagem do gênero de procedimento ensino-aprendizagem de espécie “*problem-based learning*” (PBL, “aprendizagem baseada em problemas” ou “método de solução de problemas”) que tem por foco o desenvolvimento (pelo próprio aluno) de um projeto de pesquisa. A própria estrutura do curso é organizada com base nas etapas sequenciais para a elaboração de um projeto de pesquisa (formulação de problemas de pesquisa; identificação de temas; determinação dos objetivos; indicação de hipóteses; elaboração de justificativa; revisão bibliográfica; definição de referencial teórico; e planejamento dos procedimentos metodológicos).³ Exigindo do aluno que correlacione o aprendido em cada etapa com o que deve ser implementado em seu projeto de pesquisa.

Quanto ao seu *problema de pesquisa*, questiona: quais técnicas didático-metodológicas alternativas às aulas expositivas podem ser incorporadas para o ensino efetivo de metodologia de pesquisa? A *hipótese* é que a adoção de metodologia alternativa baseada em *mentoring* e PBL, é modelo viável para ensino da metodologia científica em cursos de Direito. Assim, o presente artigo vem apresentar uma narrativa docente dos desafios de ensinar, aprender e avaliar a metodologia científica no curso de Direito, tendo por *objetivo central* relatar algumas das soluções didático-

³ Etapas adaptadas de Farias Filho e Arruda Filho (2015, p. 10-12) e Marcos (2020).

metodológicas encontradas pela MPD através da implementação da PBL e *mentoring*. Enquanto *objetivos intermediários*, indicam-se os seguintes, que, inclusive, servem para guiar a *estruturação* deste artigo: (a) considerar algumas das possíveis abordagens pedagógicas do ensino de metodologia de pesquisa nos cursos de Direito (Seção “2”); (b) explicar a abordagem da MPD a partir do exame de sua técnica didático-metodológica: conjunção de *mentoring* com PBL (Seção “3”); e (c) ilustrar a experiência da MPD através do relato do processo de desenvolvimento individual de três de seus alunos (Seção “4”).

Este artigo é um texto de caráter interpretativo-analítico que se vale de relatos de experiência de ensino-aprendizagem de estudantes e docentes.⁴ Portanto, o *método* (ou “*metodologia*”) no presente escrito é indutivo quanto a sua abordagem; seu objetivo metodológico é explicativo e propositivo; seu método de procedimento é monográfico a partir de estudo de caso (da MPD e de alguns de seus alunos). A técnica de levantamento de dados é indireta quando diz respeito a determinadas fontes teóricas embasadas em documentos e bibliografia; é direta, por outro lado, quando se realiza a coleta de amostras qualitativas não probabilísticas (não aleatórias), escolhidas de modo intencional por julgamento.⁵

No tocante à *justificativa*, o presente escrito é uma pesquisa de profissionalização docente voltada a aperfeiçoar a profissionalização científica no Direito. Portanto, visa contribuir com relatos de soluções práticas que podem ser adotadas pelos professores com o fito de auxiliá-los a lecionar e orientar alunos de forma mais efetiva em favor do

⁴ A respeito da relevância deste método de coleta de dados, as palavras de Queiroz: “Pouco a pouco se percebeu, no entanto, que valores e emoção permaneciam escondidos nos próprios dados estatísticos, já que as definições das finalidades da Pesquisa e a formulação das perguntas estavam profundamente ligadas à maneira de pensar e de sentir do pesquisador, o qual transpunha assim para os dados, de maneira perigosa porque invisível, sua própria percepção e seus preconceitos” (1988, p. 15).

⁵ O método aqui indicado tem por base a classificação geral de Lakatos e Marconi (1992, p. 106-108) e, quanto ao procedimento de coleta de dados e amostragem, segue Farias Filho e Arruda Filho (2015, p. 86 e ss.).

desenvolvimento de metodologias adequadas para a pesquisa jurídica brasileira, coadjuvando (indiretamente) com o aumento do impacto das produções científicas nacionais na área do Direito.

2. Tipologias Pedagógicas do Ensino de Metodologia de Pesquisa em Direito

Grosso modo, a partir de experiências informalmente coletadas ao observar as abordagens de ensino de metodologia de pesquisa, é possível dividir os professores da matéria em três categorias não exaustivas.

Primeiro, o *professor sectário*. Parece ser a espécie mais comum. Incondicionalmente fiel à Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), para este tipo de professor, metodologia e formatação se confundem. Quando participa de bancas avaliadoras (seja em nível de Graduação ou Pós), ignora o conteúdo do trabalho para focar atenção no que considera serem os “equivocos metodológicos” daquela pesquisa (“julgo que entre o tópico '3.5' e o '3.5.1' o aluno deveria ter inserido ao menos uma linha de texto; é incorreto deixar uma seção órfã desta forma.”, v.g.). No dia a dia de sala de aula, sua postura não é diferente. Entende que seu dever é ensinar aos seus alunos qual o espaçamento correto entre linhas, o tamanho das margens do “TCC” (trabalho de conclusão de curso) e a ordem dos elementos pré-textuais (afinal, a epígrafe viria antes ou depois da página de agradecimentos?). Caso tenha sucesso em sua atividade docente, seu curso serve como treinamento intensivo em “Microsoft Word” para formatação de arquivos de texto do tipo “.doc”. Este gênero de professor não ensina metodologia de pesquisa. Felizmente (ou não), seus serviços são facilmente substituíveis pela adoção de programa de computador de formatação automática de textos.⁶

⁶ O “Fast Format” é exemplo de programa de formatação automatizada. Disponível em: <<https://fastformat.co/>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

Por outro lado, é preciso conceder que em muitos casos a responsabilidade não é tanto do professor, mas da instituição de ensino. Não é raro o “aproveitamento” de professores de outras disciplinas para a metodologia de pesquisa. No contexto de proletarização do ensino jurídico (ADEODATO, 1999), é comum que as faculdades empreguem professores em disciplinas que estão longe de suas especialidades. Assim, um jovem professor com atuação acadêmica de destaque em Processo Civil ou Direito Previdenciário se vê enquadrado na disciplina de “metodologia de pesquisa”. O mesmo ocorre com as demais disciplinas propedêuticas em uma inversão de valores curriculares que, possivelmente, tem efeitos nocivos na formação de parte dos Bacharéis em Direito (LIMA, 2005).

A segunda espécie é o *professor vertical*. Seu conhecimento em filosofia do Direito e metodologia de pesquisa é indubitável. Suas aulas são análises críticas e aprofundadas, propondo reflexões sérias sobre a epistemologia e as metodologias aplicáveis às pesquisas em Direito. Traz à sala de aula as mais relevantes discussões no campo da filosofia da linguagem e argumentação jurídica ou debates a respeito dos métodos de pesquisa empírica aliados aos mais recentes avanços da “Ciência de Dados”. Assim, mais que mera aula sobre os métodos aplicáveis a determinada pesquisa, este professor tem por objetivo dar aos seus alunos instrumentos suficientes para que estes possam formar o próprio convencimento teórico a respeito da metodologia do Direito. Este tipo de professor pode atender muitíssimo bem às necessidades de seus alunos, caso estes estejam predispostos a mergulhar na biblioteca de textos, dedicando-se a aprender o máximo possível nas aulas e nos intervalos entre estas.

A fatalidade, no entanto, é que nem todos os alunos estão inclinados a se dedicar de modo tão religioso à matéria. Outrossim, é preciso reprisar as já conhecidas críticas de cunho pedagógico ao modelo tradicional de aulas expositivas (RANGEL; FERREIRA, 2017). Em síntese, “dar aulas” nem sempre é sinônimo de aprendizado. Assim, seja a “culpa” de quem for, o

resultado é que ao menos alguns de seus alunos ficam sem aprender metodologia da pesquisa (e é até possível que os menos afeitos às suas elucubrações teóricas tomem aversão à matéria).

A terceira espécie deste catálogo é o *professor dedicado*, ou seja, aquele professor que assume a docência como “atividade profissional reflexiva” nos termos de Perrenoud (2002, p. 43-44) e Tardif (2000, p. 10).⁷ Diferente daquele professor de primeiro tipo, este se presta a ensinar metodologia de pesquisa. No entanto, distingue-se também do segundo tipo por se preocupar em adaptar sua abordagem teórica e calibrar sua docência a partir de práticas não exclusivamente expositivas. O método alternativo varia de acordo com a preferência de cada uma das subespécies do professor dedicado. Apesar disto, regra geral, este professor busca mesclar abordagens expositivas com “metodologias ativas” — estas entendidas como o conjunto amplo de processos de formação que tem por principal característica a inserção do aluno como agente principal de sua aprendizagem (MARCOS, 2020; BORGES; ALENCAR, 2014, p. 120). Ilustrando, é possível mencionar ao menos três casos de professores dedicados que adotam abordagens diferenciadas para ensino da metodologia de pesquisa em cursos de Direito.

⁷ O seguinte excerto é significativo: “Um ‘professor reflexivo’ não para de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais. Ele conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro; decide proceder de forma diferente quando ocorrer uma situação semelhante ou quando o ano seguinte se iniciar, estabelece objetivos mais claros, explicita suas expectativas e seus procedimentos. A prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares” (PERRENOUD, 2002, p. 43-44).

O primeiro caso de professores dedicados é o da disciplina “Pesquisa em Direito”⁸ ministrada pelo Prof. D.r Diogo Rosenthal Coutinho, Prof.a D.ra Sheila Neder Cerezetti e Prof. D.r Virgílio Afonso da Silva na Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FD-USP). Os professores organizam as aulas da seguinte forma. Os alunos (todos pós-graduandos) devem submeter seu projeto de pesquisa antes mesmo do início do curso. Os professores distribuem os projetos de pesquisa de acordo com o tema, método ou outro critério pertinente. Os projetos são circulados antecipadamente para que todos os alunos os leiam de forma crítica, buscando possíveis falhas metodológicas ou oportunidades para melhoramento daquela pesquisa (recomendação de bibliografia, fontes alternativas, etc.). Na sala de aula, o autor do projeto tem a chance de apresentá-lo e, em seguida, os professores coordenam uma sabatina dos alunos em face do projeto alvo de análise. Em meio às indagações e críticas, os docentes escolhem determinados pontos que merecem ser aprofundados teoricamente (tal como a diferenciação entre variável dependente e independente ou a definição de hipóteses) e realizam exposições curtas a seu respeito.

O segundo caso ilustrativo de professor dedicado também aparece na Pós-Graduação, desta vez no PPG em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba (PPGCJ-UFPB), o Prof. D.r Fernando Joaquim Ferreira Maia inclui em sua disciplina de metodologia de pesquisa uma fase em que integrantes da sociedade civil (externos ao Programa) são convidados para dialogar com os alunos a respeito do que estes estão pesquisando.⁹ Os convites são realizados para pessoas que têm relação com o objeto de

⁸ Disciplina identificada por seu código “DES5894” no sistema administrativo da Pós-Graduação da Universidade de São Paulo (sistema “Janus”).

⁹ Estas sessões de diálogos são chamadas de “Roda de Diálogos: A Pós-Graduação em Ciências Jurídicas e a Sociedade Civil”, sendo formalizados como eventos científicos em que os alunos e os convidados assumem a função de “expositores”, com o professor como “moderador” (contando, inclusive, com a emissão de certificados para os participantes). O evento já se encontra em sua quarta edição (2020). Disponível em: <<https://www.instagram.com/direitocomcidadania/>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

pesquisa do pós-graduando. (E.g.: convidar o representante de uma comunidade quilombola para dialogar com um pesquisador com enfoque em comunidades tradicionais ou uma delegada da polícia civil que atua no combate a crimes violentos diante de pesquisador que estuda discriminação de gênero.) Além dos diálogos enriquecedores, o professor aproveita a oportunidade para realizar exposições teóricas contextualizadas aos projetos de pesquisa dos alunos.

Diferente das ilustrações anteriores, o terceiro caso de professor dedicado é realizado com alunos de Graduação por um professor de disciplina que não é, a rigor, de metodologia de pesquisa. Na FD-USP, o Prof. D.r Wagner Menezes realiza atividade de extensão em suas disciplinas de Direito Internacional Público, possibilitando aos discentes assumirem o papel de alunos-pesquisadores. Assim, ao longo da disciplina, os alunos são motivados a assistirem as aulas já pensando em um curto artigo que deve ser elaborado sob a orientação do professor e que, caso aprovado, será publicado posteriormente na “Mostra de Estudos em Direito Internacional” da Academia Brasileira de Direito Internacional (ABDI). Os textos são transformados em cartazes para exposição pública na FD-USP, no Tribunal de Justiça de São Paulo (TJSP) e no Congresso Brasileiro de Direito Internacional (CBDI) (MENEZES, 2019).

A técnica didática empregada pelo Prof. Menezes é uma metodologia ativa que adota a elaboração de pesquisa pelo discente como incentivo educacional (MARCOS, 2020).¹⁰ A atividade busca fomentar o desenvolvimento precoce do “espírito científico” nos alunos de Graduação; antecipando, inclusive, parte do conteúdo que será abordado nas disciplinas diretamente voltadas à metodologia científica. Deste modo, por se desenvolver fora da disciplina de metodologia de pesquisa, a prática pedagógica do Prof. Menezes vem em linha com o pensamento de Morin

¹⁰ Para uma análise detida da “Mostra de Estudos em Direito Internacional” enquanto prática pedagógica a partir da pesquisa, cf. Marcos (2020).

(2003). Busca quebrar com o modelo de divisão hermética entre as disciplinas. Propondo uma compreensão da matéria a partir dos desafios concretamente enfrentados pelo mundo, a prática pedagógica visa estimular a contextualização do conhecimento e sua integração pelo discente, independente do quadro formal de separação das matérias em disciplinas.

Além de servir enquanto ilustração interessante, os casos acima servem como evidência de que não é impossível adotar técnicas didáticas alternativas no ensino da metodologia de pesquisa em Direito (seja na Graduação ou Pós). Outrossim, estas experiências contribuem no desenvolvimento da técnica didático-metodológica da MPD. É preciso conceder que, fora o caso do Prof. Menezes, as práticas acima se deram exclusivamente com alunos de Pós-Graduação. Ainda assim, em princípio, não parece impraticável adaptar as práticas expostas para disciplinas em nível de Graduação.

3. A Técnica Didático-Metodológica da MPD

3.1. *Mentoring*

O termo “*mentoring*” (traduzido como “mentoria”) é muitas vezes confundido com outras práticas didáticas que não representam seu sentido primordial de atuação, seja na relação mentor-mentorando,¹¹ seja na possibilidade de ser replicado e seguir um *ethos* que lhe conceda credibilidade. É neste sentido que surge a necessidade de conceder um olhar mais atento à utilização da noção de “mentoria”, visando também separar tal linha de ensino-aprendizagem de determinadas condutas contemporâneas que potencialmente contribuem com o esfacelamento do processo de conhecimento.

¹¹ Na palavra “mentorando”, a opção pelo sufixo “ando” tem o propósito de revelar que o mentorando ainda está em processo de mentoria (à semelhança de “orientando”). O “mentorado” é quem já foi integrado ao processo.

Nestes termos, a mentoria passa antes de tudo pela formação do fator *autonomia*, congregando expertises e referências tanto daquele que se posiciona como mentor quanto do integrante do processo como mentorando. Portanto, seria inapropriado consolidar a mentoria como um processo entre sujeitos em isolado. “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25). Em torno desta noção é que o próprio mentor se coloca também em posição de aprender e evoluir durante o processo de mentoria.¹² Deste modo, diferencia-se sensivelmente de outras técnicas por não esperar que o conteúdo seja meramente absorvido por outro sujeito, mas construído em conjunto. Segundo Cullingford (2006, p. 5), é por este motivo que o conceito de mentoria atrai os que procuram um antídoto para o sistema de educação por imposição.

Também é preciso pontuar que o processo de mentoria não exige que o mentor esteja em exclusiva atenção a um único mentorando. De modo mais claro, a mentoria não se refere a um modelo de ensino-aprendizagem impassível de ser aplicado coletivamente em sala de aula, podendo ser instrumentalizado em escala abrangente de alunos, potencializando o alcance de número maior de mentorandos. (Atualmente, a MPD desenvolve curso em que aplica a *mentoring* em turma com 14 mentorandos. À primeira vista, não foi percebida uma diferença significativa no aproveitamento dos discentes ao se comparar a modalidade individual com a coletiva.)

Outro fator que compõe a noção de mentoria é a *experiência*. Diante da necessidade de exercer o processo de mentoria de modo a centralizar a solução de problemas, o mentor precisa estar apto a complementar o conhecimento então consolidado através de fatores e alinhamentos práticos. Em outras palavras, a mentoria toma por fundamento a concretização de soluções que, por muitas vezes, só poderão ser realizadas no contato direto

¹² “Given their ambiguous place in the education system, at a variety of levels, it is no wonder that mentors often find what they are doing difficult and unrewarding. But we should also be aware of some of the sometimes unexpected and immeasurable benefits of mentoring. One is the fact that the mentors themselves are learning.” (CULLINGFORD, 2006, p. 9).

das experiências do mentor e do próprio mentorando. (O contato deve sempre ser direto, ainda que realizado à distância, como será visto abaixo na “Seção 4”) Muitas das perguntas e das soluções mais preponderantes não podem ser antecipadas ou listadas, dependendo diretamente da interação entre os sujeitos. É neste sentido que a mentoria vai além da mera disposição do conteúdo programático anteriormente disponibilizado, envolvendo, inclusive, a socialização do estudante junto à cultura acadêmica (GAMMEL; MOTULSKY; RUTSTEIN-RILEY, 2017).

Entretanto, não basta que o mentor disponha da experiência necessária na condução dos trabalhos para que já seja possível observar uma prática metodológica que pode ser adequadamente considerada como “mentoria”. Também é necessário que o próprio mentorando demonstre algum tipo de experiência perante aquilo a que se propõe desenvolver e obter auxílio do processo de mentoria. O que, em primeiro momento, pode parecer contraditório (afinal, para que buscar auxílio didático no que já se possui experiência?), envolve um aspecto básico da mentoria, ou seja, não realizar a educação por mera apreensão ou atitude passiva.

Quando a prática educativa assume o papel de ser inteiramente dependente do que é passado pelos docentes (ou mesmo alicerçada em conteúdo programático petrificado ou inflexível), deixa de lado sua função primordial, qual seja: o mentorando exercer papel ativo na construção de seu conhecimento. De igual modo corre risco de abandonar um de seus elementos essenciais. Os mentores precisam diferenciar o que precisa ser construído e fundamentado daquilo que apenas necessita receber um aprimoramento. Assim, os mentores também precisam evoluir durante o processo e, com cuidado, refletir sobre o que já sabem e sobre o que necessitam aprender para melhor auxiliar o mentorando (HERMAN; MANDELL, 2004, p. 8).

Diante do contexto em que está a noção de *mentoring*, fundada entre a autonomia e a experiência dos seus integrantes, a instrumentalização deste processo passa por duas etapas distintas: disponibilidade e adaptação.¹³

Tanto mentor quanto mentorando necessitam contar com *disponibilidade* adequada para enfrentar os problemas da maneira mais completa possível (aspecto que por muitas vezes não está restrito ao número de “doutrinadores” ou obras jurídicas lidas). Ser um ótimo aluno de Graduação ou Pós não garante nem mesmo um bom projeto de pesquisa. Isto, porque as dificuldades podem ir além do conhecimento tradicionalmente adquirido nos bancos acadêmicos. Este fator dialoga com característica disposta mais acima, visto que esta disponibilidade é faceta da autonomia. O mentorando que “tudo sabe” não tem a capacidade de notar-se como parte do processo de *mentoring*; da mesma forma, o mentor que seleciona de antemão problemas e soluções, não se encontra de fato disposto a auxiliar o discente a perceber e realizar a quebra das barreiras individuais que o afastam do seu objetivo.

Em torno da *adaptação* está a própria demonstração de que o processo de mentoria está ocorrendo de forma adequada. O primeiro encontro de mentoria tende a não ser reflexo direto do que será obtido ao final. Isto, em face da adaptabilidade acarretada pelos “caminhos” que vão surgindo durante os contatos entre os agentes. Nestes termos, o mentorando que resiste à problematização de seus estudos, não permite que suas experiências sejam desafiadas ou foge do diálogo crítico com os mentores, corre o risco de não aproveitar a rota adaptativa e pode perder a valiosa oportunidade de aperfeiçoar sua pesquisa. Por sua vez, cabe aos mentores adaptarem sua abordagem conforme as necessidades particulares do

¹³ Boa parte desta noção pode ser retirada da diferença colocada entre mentor e orientador acadêmico: “*Mentoring transcends advising because it involves both personal and professional relationships. Also, academic advisors might not become mentors for a variety of reasons such as the need for a greater time commitment. Mentor relationships evolve over time as student grow and their needs change while progressing through the research process*” (MUIRHEAD; METROS, 2016, p. 15).

mentorando, em especial se este não está predisposto ao diálogo ou a receber críticas. Finalmente, a *adaptação* tem função no refino metodológico, transformando o contato entre pesquisador e objeto de pesquisa. Assim, a cada etapa do processo de mentoria, conforme aplica na prática as mudanças necessárias para adequação metodológica, é realizado o controle da subjetividade do pesquisador em sua atividade de observação científica, evitando a produção puramente ideológica em detrimento da ciência propriamente dita (VOLPATO, 2017, p. 8).

3.2. *Problem-Based Learning*

Aliada à *mentoring*, a MPD adota a PBL como abordagem de ensino-aprendizagem. Tradicionalmente, a aprendizagem baseada em problemas é inspirada no pensamento de Dewey e Piaget. Consiste na apresentação de uma situação problemática para que o aluno proponha uma solução satisfatória, seja utilizando os conhecimentos que já dispõe ou buscando novos conhecimentos a partir da pesquisa. Assim, é possível compreender a PBL como variação do “método da descoberta”. Afinal, aqui também o discente visa descobrir algo (na PBL, a “solução” para a situação problemática) (HAYDT, 2011, p. 298-300). Em abstrato, a PBL pode ser desenvolvida sob modalidade individual ou coletiva — este dado pode ser relevante para sua aplicação em salas de aula atulhadas de alunos. A este respeito, no caso de aplicação coletiva da PBL, algumas pesquisas apontam que o ideal para maximização do ensino-aprendizagem é a divisão do conjunto total de alunos em subgrupos de seis discentes cada (FONTEIJN; DOLMANS, 2019, p. 200). Na MPD, a PBL é aplicada individualmente (cada discente terá seu próprio projeto de pesquisa).

Conforme já adiantado, no caso da MPD, a PBL é voltada para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa. Diferente das práticas de PBL onde a situação problemática é indicada pelo professor, na MPD, de modo geral, o próprio discente traz consigo alguma ideia pessoal de que pesquisa

deseja desenvolver. Ou seja, mesmo que, às vezes, venha sem a adequada delimitação, em geral, os discentes têm ideia de que assuntos desejam pesquisar (e.g.: “discriminação de gênero” ou “combate à corrupção”). É a partir destes assuntos apontados pelo discente que é iniciado o processo da PBL através de nove etapas sequenciais.¹⁴

Tabela 1: Ilustração parcial de cartilha de elementos textuais

Elemento Textual	Conceito	Espaço para preenchimento do aluno
Problema	É o questionamento central, a pergunta que você quer responder e que guia o desenvolvimento do projeto.	[em branco]
Hipótese	É a resposta provisória que você possui, essa resposta pode ser confirmada ou falseada ao longo da sua pesquisa.	[em branco]
[outros elementos]	[conceitos respectivos]	[em branco]

Fonte: acervo próprio.

(i) *Cartilha de elementos textuais.* O primeiro passo é entregar ao discente uma cartilha composta por três colunas. Conforme proposto por Marcos (2020), na primeira coluna, serão indicados os elementos textuais do projeto de pesquisa (problema, hipótese, objetivos, justificativa, referencial teórico e métodos [de abordagem, procedimento, técnica de pesquisa] e quaisquer outros que o docente considera adequados). Na coluna do centro, o docente pode incluir uma breve explicação de cada um dos elementos textuais em linguagem acessível. A terceira coluna deve ser mantida vazia e deve ter espaço suficiente para as respostas a serem preenchidas pelo discente, em meio a *mentoring*, ao longo das demais etapas da atividade. (Na modalidade de aulas online, a cartilha pode ser entregue em um documento virtual editável. Também pode ser transformada em um “formulário” virtual

¹⁴ Etapas adaptadas de Farias Filho e Arruda Filho (2015, p. 10-12) e Marcos (2020).

com os elementos textuais como perguntas e espaço para as respostas do discente.)¹⁵

(ii) *Formulação de problemas de pesquisa (questões de pesquisa).* Dependendo da familiaridade teórica com o assunto que optou por pesquisar, é possível que o discente precise de certo auxílio na busca de fontes confiáveis como etapa preliminar ao início desta fase. Ainda que não sejam especialistas naquele assunto, os docentes podem indicar fontes razoáveis para que o discente se familiarize com as discussões atuais na literatura. Nesta fase (que não se confunde com a “revisão de literatura”), o discente deve realizar uma leitura do tipo *skimming*.¹⁶ O propósito é que o discente consiga destacar algumas questões a partir de suas leituras. Essas perguntas servirão como possíveis problemas para o futuro projeto de pesquisa. Não é de se restringir o número de problemas neste momento. Cada problema proposto deve ser incluído em uma cartilha a parte de modo que, no final da atividade, o discente terá uma cartilha para cada problema. (Dependendo do tempo disponível e do interesse das partes, é possível seguir as etapas posteriores para cada uma das cartilhas. Caso haja alguma restrição, deve ser escolhido um ou dois problemas para que as etapas seguintes sejam realizadas apenas para estes. Os demais, no entanto, não devem ser descartados. Podem ser transformados em futuras pesquisas que podem ser desenvolvidas pelo discente após ter concluído a presente atividade.)

(iii) *Identificação do tema de pesquisa a partir do problema.* O tema e o problema da pesquisa estão em constante diálogo. De modo geral, o assunto de interesse do discente vai guiar seu *skimming* e a indicação dos problemas. Uma vez indicados, os problemas apontam qual o tema que se enquadra aquela pesquisa dentro do Direito (ou até mesmo em outra Ciência

¹⁵ Dentre outros, o “Google Forms” é uma ferramenta acessível e gratuita. Disponível em: <docs.google.com/forms/>. Acesso em: 3 jul. 2020.

¹⁶ Leitura do tipo *skimming* é aquela que busca captar a tendência geral; evitando, neste momento, entrar nas minúcias das publicações, conforme definição de Lakatos e Marconi (1992, p. 106-108).

Social). A este respeito, a divisão entre disciplinas é mais um formalismo que um princípio a ser considerado na futura pesquisa. Importa mais a pergunta a ser respondida que se aquela resposta virá do Direito Penal, Criminologia, Psicologia ou História. Outrossim, do mesmo modo que uma mesma disciplina pode responder vários tipos de questão, para responder a um problema é salutar realizar uma abordagem interdisciplinar (MACHADO, 1995).

(iv) *Determinação dos objetivos (geral e específicos) da pesquisa.* A partir deste momento, o projeto de pesquisa passa a tomar corpo. Nesta fase também fica ainda mais clara a relevância da *mentoring* porque é agora que o docente deve iniciar o ensino pormenorizado dos elementos textuais que deverá se estender a todas as fases seguintes. Não obstante, aqui a exposição deixa de ser abstrata porque agora o discente já possui um ponto de orientação concreto: o tema e problema de seu projeto de pesquisa. Assim, em princípio, o aproveitamento da exposição do professor se torna mais efetivo. Devendo tal prática ser guiada pela *mentoring*, visando um diálogo construtivo para indicação dos objetivos da pesquisa a partir da provocação: “quais as etapas que precisamos trilhar para responder seu problema?”.

Aplicando a mesma abordagem, passa-se às fases seguintes: (v) *indicação de hipóteses* e (vi) *elaboração da justificativa*. Estas fases servem para verificar a conformidade da futura pesquisa tanto pela plausibilidade de sua realização quanto a relevância coletiva e científica de eventual estudo de sua natureza. Este momento também serve para gerar motivação intrínseca ao discente por verificar que seu esforço poderá servir a mais pessoas que não ele próprio (HAYDT, 2011, p. 299). Esta motivação é especialmente relevante para incentivar o discente na próxima fase.

(vii) *Revisão de bibliografia.* Com seu problema, hipótese e objetivos definidos (assim como a justificativa), o discente retornará às fontes de pesquisa para se familiarizar de modo aprofundado com o material produzido sobre o tema; tanto as produções científicas quanto demais

publicações que possam servir para sua ambientação com o objeto e as discussões contemporâneas a seu respeito.

A partir destas leituras, passa-se à fase seguinte: *(viii) definição do referencial teórico*, determinando categorias, conceitos operacionais e variáveis dentro de determinada teoria científica. Nestas duas fases, o papel do docente é aconselhar e supervisionar as fontes que estão sendo selecionadas pelo discente, guiando-o neste processo e indicando quais elementos ele deve se ater. O resultado desta fase é uma lista de referências teóricas para cada aspecto problemático observado ao longo da revisão de bibliografia. Assim, ainda que não tenha as respostas ou definições, o discente já estará munido de uma lista que lhe será de grande valia no futuro para o orientar na busca de tais respostas.

Finalmente, chega-se ao *(ix) planejamento dos procedimentos metodológicos*. Neste momento, ao lado do discente, o docente deve seguir cada uma das tipologias de pesquisa que considerar adequadas (objetivos metodológicos, abordagens, procedimentos técnicos, procedimento de coleta de dados, etc.), verificando de forma conjunta quais destas melhor se conformam à sua pesquisa com base em seu problema, objetivos, recursos disponíveis e o cronograma. Aqui, o papel do docente é fundamental e, novamente, sua exposição não será abstrata porque o discente sempre terá por referência sua própria lista de elementos textuais.

Definidos todos os elementos textuais, a cartilha deverá ser transformada em projeto de pesquisa conforme as regras aplicáveis para cada caso. Nada impede que, neste processo de conversão, os elementos sejam alterados (adaptações de objetivos, substituição dos referenciais teóricos, e.g.). Isso faz parte da construção da pesquisa e da maturação do discente enquanto pesquisador.

4. Análise de Casos

A técnica didático-metodológica descrita acima (“Seção 3”) foi aplicada pela MPD em seus mentorandos de 2017 até 2020. O número de mentorandos que participou e participa da MPD é em torno de 30 (excluindo eventuais ouvintes de palestras realizadas, vídeos online e similares). Todos os discentes que realizaram a MPD (e construíram seus projetos a partir da técnica didático-metodológica acima descrita) tiveram seus planos de pesquisa aceitos, aprovados e classificados pela banca examinadora.¹⁷ Sendo assim, nesta “Seção” o texto em mãos reúne coleta direta de amostras qualitativas não probabilísticas (não aleatórias) intencionais por julgamento a partir da experiência pedagógica dos autores diante dos seguintes mentorandos da MPD: “BFL”, “FAA” e “SGB”.

Seus nomes foram anonimizados bem como o objeto de suas pesquisas foi alterado em alguns detalhes para preservar seu sigilo pessoal e autoral. A opção por estes mentorandos se dá em virtude de sua disparidade entre si, tanto no que diz respeito aos temas de pesquisa quanto a idade, experiência acadêmica e tempo de formado. Os três, no entanto, haviam concluído o Bacharelado em Direito quando ingressaram na MPD. Ademais, em todos os três casos, cerca de dez horas de atividade dos mentores foi suficiente (desconsiderando as atividades realizadas isoladamente pelos mentorandos, tal como as leituras, fichamentos e a escrita do projeto de pesquisa).

Em 2018, BFL ingressa na MPD com propósito de desenvolver pesquisa junto a PPG em Direito em instituição de ensino superior avaliada com nota “quatro” pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). BFL deseja ser aprovada em processo seletivo em nível de Mestrado nesta instituição. Apesar de ter concluído a Graduação em Direito em 2006, reconhece não possuir conhecimentos para transformar seu

¹⁷ Não obstante, é preciso destacar que estes processos seletivos envolvem fases relativas à análise de currículo, bem como provas dissertativas que exigem conhecimento teórico dos candidatos. Claramente, a aprovação ou não nestas fases tem pouca relação com a MPD.

interesse em um projeto de pesquisa adequado. BFL tenciona realizar pesquisa que tenha correlação com as condições médicas de seu filho, criança que possui restrições alimentares em virtude de condição de saúde e que, em razão desta, não pode consumir a merenda fornecida por sua escola, fato que causa constrangimentos à família. Assim, BFL já possui ideia de que assunto deseja pesquisar (Direito à Saúde, Direito das Crianças e Adolescentes). No entanto, inicialmente, sua proposta de pesquisa não possuía objeto jurídico claro; BFL propunha uma análise sobre os impactos de certos corantes industrializados na saúde de crianças com menos de 10 anos. Em princípio, este estudo poderia ser realizado perante centro de pesquisas em pediatria ou nutrição infantil. Por questões formais (e, inclusive, em virtude da área de concentração e linha de pesquisa disponível) o PPG exigiria ao menos algum aspecto “jurídico” em tal pesquisa.

Adequações foram necessárias. Portanto, seguindo as etapas indicadas na “Seção” anterior, junto à MPD, BFL passou a preencher a cartilha (fase “i”) a partir das leituras *skimming* com objetivo de formular alguns problemas de pesquisa (fase “ii”). Neste momento, a maior dificuldade de BFL foi compreender o propósito de uma pesquisa em Direito. A partir de diálogos e leituras sugeridas — Pedro Demo (1985) dentre outros — BFL foi capaz de melhor compreender a dinâmica das pesquisas em Ciências Sociais. Com a definição de um problema com conteúdo jurídico (a constitucionalidade da Lei “X” que proíbe a venda de alimentos ricos em sódio em escolas de nível fundamental no município “Y”), o restante das etapas foi seguido à risca. BFL conseguiu elaborar seu projeto de pesquisa no prazo e foi aprovada no processo seletivo em 2018. Em 2020, BFL concluiu seu Mestrado; sua Dissertação seguiu o projeto de pesquisa elaborado à época sem alterações substanciais.

FAA é servidor público federal com vasta experiência técnica no assunto que deseja pesquisar e, inclusive, já realizou cursos de

especialização, participa em congressos e grupos de pesquisa no tema. No entanto, não consegue ser aprovado em processo seletivo em nível de Mestrado em instituição avaliada com nota “seis” pela CAPES. Em 2019, busca a MPD para auxiliar na elaboração do projeto de pesquisa em nova tentativa de aprovação.

A partir da *mentoring* foi possível identificar o que afastava FAA de seu objetivo, tanto quanto adaptar o processo de mentoria às perspectivas e experiências pessoais nos processos seletivos anteriores, visto que o contato anterior com a temática, aliado a um alto conhecimento teórico a seu respeito, poderia interferir no processo de categorização das falhas e desenvolvimento do projeto de pesquisa. Com objeto de estudo envolvendo a regulamentação da proteção de recursos naturais em corpos hídricos, um dos primeiros focos da mentoria foi no estabelecimento da *disponibilidade*, ou seja, adicionar o conhecimento já presente no mentorando (acumulado de anteriores processos de seleção não frutíferos) às experiências trazidas pelos mentores na identificação dos pontos frágeis da pesquisa.

Uma preocupação acentuada de FAA na formação do arcabouço teórico, e mesmo de aspectos práticos da seleção, o impediam de notar falhas pontuais (e.g.: a delimitação temática). Também foi importante a utilização da noção de conceitos operacionais,¹⁸ auxiliando na compreensão dos termos e a ligação com a base teórica já demonstrada por FAA. Em razão de residir em cidade distinta, o processo de mentoria com FAA se deu à distância em todas as suas fases.¹⁹ FAA foi aprovado em 2019 em seu primeiro processo seletivo pós-MPD.

Em 2020, SGB busca a MPD. A mentoranda é recém-formada (Colação de Grau em 2019). Ao longo da Graduação participou de alguns

¹⁸ “Todo conceito para ter aceitação científica precisa ser operacional, isto é, precisa permitir que diferentes cientistas reproduzam as experiências descritas, reforçando a comprovação de hipóteses e de teorias ou rejeitando-as” (CERVO; BERVIAN, 2003, p. 52).

¹⁹ Para instrumentalizar o contato, os envolvidos utilizaram o aplicativo de mensagens instantâneas “Telegram”, bem como o “Google Meet” ou “Skype” para videoconferência e “Google Docs” para edição conjunta de arquivos de texto.

eventos e congressos científicos como expositora, além de ser aluna exemplar (coeficiente de rendimento escolar acima de “nove” na Graduação). Assim, sua bagagem teórica é suficiente para desenvolver pesquisa junto ao Mestrado que deseja em PPG de Direito de uma instituição de ensino superior com nota “quatro” pela CAPES. SGB já possui familiaridade com o léxico mínimo da metodologia de pesquisa. E.g., sabe que o “problema” é a questão que a pesquisa visa responder — é de se pontuar que este tipo de conhecimento não é comum aos bacharéis em Direito.

No entanto, SGB ainda não possui maturidade científica suficiente para visualizar quais são os limites do que pode ser concluído a partir de um estudo científico. Concretamente, seu interesse é realizar pesquisa relativa aos migrantes internacionais a partir de banco de dados do Governo Federal. Todavia, pretende alcançar conclusões a partir de problemas de pesquisa que podem ser considerados impróprios (“qual é a melhor forma de lidar com os migrantes?” ou “qual a importância da nova lei dos migrantes?”, e.g.). Neste caso, foi necessário que os mentores se utilizassem de bases filosóficas da epistemologia para auxiliar a mentoranda a visualizar os limites da atividade científica bem como os limites do indutivismo. Não bastaria apenas dizer para a mentoranda que tais problemas não eram científicos; seria necessário que ela própria chegasse a tal conclusão e sentisse a necessidade de buscar um problema adequado. Alguns trechos da acessível obra de Bertrand Russell “Os Problemas da Filosofia” foram recomendados para leitura conjunta e discussão (RUSSELL, 2001, p. 33 e ss.).

Outrossim, modelando a abordagem, o contato com SGB foi adaptado para que eventuais críticas ao seu trabalho fossem sempre trazidas em conjunto com reforço positivo (*positive reinforcement*) com propósito de educá-la a enxergar as críticas não como algo intrinsecamente negativo mas como uma oportunidade prazerosa de crescimento (DIEDRICH, 2010).

Semelhante ao caso de FAA, a mentoria com SGB foi realizada inteiramente à distância.²⁰

5. Conclusão

Os resultados acima relatados são preliminares, mas a adoção da técnica da MPD parece ser promissora se comparada ao ensino meramente expositivo de metodologia de pesquisa em Direito. Em próxima pesquisa, análise complementar deve ser realizada com o fito de verificar a efetividade da referida técnica didático-metodológica; incluindo análises quantitativas quando amostras se apresentarem em grau suficiente e adequadamente aferível por meio de procedimento desta natureza.

Não há como ignorar a dificuldade concretamente enfrentada por professores de Bacharelado em Direito em realizar alterações no ensino da metodologia de pesquisa. O desafio se agiganta quando a instituição de ensino é desinteressada e, de igual modo, ao se considerar o engessamento do conteúdo programático dos cursos de Graduação. Afinal, mais vezes que não, a metodologia de pesquisa — disciplina que deveria servir como balizadora dorsal na transição entre as teorias gerais e as dogmáticas específicas do Bacharelado em Direito (FARIA, 1987, p. 72-73) — se torna matéria voltada ao ensino emergencial e apressado das regras de formatação da ABNT, sendo relegada aos últimos períodos do curso para servir como arrimo mínimo na elaboração das “monografias” (DENARDI; FLORÊNCIO FILHO, 2017, p. 105-106).

No entanto, na medida da liberdade que ainda resta a cada professor responsável por administrar a disciplina de metodologia de pesquisa (ou, como no caso do Prof. Menezes, professores de outras disciplinas, mas que reconheçam a relevância de ensino interdisciplinar da matéria de metodologia) é possível, criativamente, buscar adaptar parte do que fora exposto acima. “Nem sempre são necessárias reformulações radicais na

²⁰ Recursos tecnológicos similares foram utilizados em ambos os casos.

metodologia do ensino jurídico para que resultados positivos sejam alcançados.” (AFONSO DA SILVA; WANG, 2010, p. 95). Ademais, de acordo com levantamento realizado por Bain (2004, p. 175), não só é possível unir efetivamente a habilidade de educar com a pesquisa como tal concurso é proveitoso nos quadros universitários; podendo render frutos não só aos alunos mas aos próprios professores que, engajados em um diálogo mutuamente construtivo, podem ser capazes de transformar uma enfadonha aula de metodologia em um laboratório de produção de novos saberes.

Referências

- ADEODATO, João Maurício. Bases para uma Metodologia da Pesquisa em Direito. **Revista do Centro de Estudos Judiciários do Conselho de Justiça Federal**, v. 7, p. 143–150, 1999.
- AFONSO DA SILVA, Virgílio; WANG, Daniel Wei Liang. Quem sou eu para discordar de um Ministro do STF? O ensino do Direito entre argumento de autoridade e livre debate de ideias. **Revista Direito GV**, v. 6, n. 1, p. 095–118, 2010.
- BAIN, Ken. **What Do The Best College Teachers Do?**. Cambridge: Harvard University Press, 2004.
- BARROS, Marco Antonio Loschiavo Leme de; BARROS, Matheus. Os Desafios e os Novos Caminhos da Pesquisa em Direito no Brasil. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, v. 5, n. 1, p. 25–48, 2018.
- BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias Ativas na Promoção da Formação Crítica do Estudante: O Uso das Metodologias Ativas como Recurso Didático na Formação Crítica do Estudante do Ensino Superior. **Cairu em Revista**, ano 3, n. 4, jul./ago. 2014, p. 120.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 5ª. Ed. São Paulo: Prentice Hall, 2003.
- CULLINGFORD, Cedric. **Mentoring in Education: an international perspective**. New York: Routledge, 2006.
- DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1985
- DENARDI, Eveline Gonçalves; FLORÊNCIO FILHO, Marco Aurélio. **A Metodologia da Pesquisa nos Cursos de Direito: Uma Análise Crítica**. Revista da Faculdade Mineira de Direito, vol. 20, n. 40, p. 105-106, 2017.
- DIEDRICH, Jennifer L. **Motivating Students Using Positive Reinforcement**. Master's in Education and Human Development, State University of New York (SUNY), New York, 2010.
- FARIA, José Eduardo. **A Reforma do Ensino Jurídico**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1987.
- FARIAS FILHO, Milton Cordeiro; ARRUDA FILHO, Emílio J. M. **Planejamento da Pesquisa Científica**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FONTEIJN, Herco T. H.; DOLMANS, Diana H. J. M. Group Work and Group Dynamics in PBL. In: MOALLEM, Mahnaz; HUNG, Woei; DABBAGH, Nada. **The Wiley Handbook of Problem-Based Learning**. Medford: John Wiley & Sons, Inc., 2019.
- GAMMEL, Jo ann; MOTULSKY, Sue L.; RUTSTEIN-LEY, Amy. Relational Mentoring: connection, mutuality, and empowerment. In: CONCEIÇÃO, Simone C. O; MARTIN, Larry G.; KNOX, Alan B. **Mapping the Field of Adult and Continuing Education: an International Compendium - Volume 2**. Ed. digital (ePub). Virginia: Stylus, 2017.
- HAYDT, Regina Célia C. **Curso de Didática Geral**. Ed. digital (ePub). São Paulo: Ática, 2011.
- HERMAN, Lee; MANDELL, Alan. **From Teaching to Mentoring: principle and practice, dialogue and life in adult education**. London: Routledge Falmer, 2004.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1992.
- LIMA, Abili Lázaro Castro de. A Função e a Importância das Disciplinas Propedêuticas na Estrutura Curricular dos Cursos de Direito. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, v. 42, n. 0, 2005.
- MACHADO, N. J. **Epistemologia e Didática**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MARCOS, Henrique Jerônimo Bezerra. Didática, Ensino e Pesquisa Jurídico-Dogmática em Direito Internacional. In: **18º Congresso Brasileiro de Direito Internacional**. Campo Grande, 2020. Prelo.
- MENEZES, Wagner (Org.). **Direito Internacional em Revista: Laboratório & Estudos Preliminares – IV Mostra de Estudos em Direito Internacional**. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2019.
- MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem Feita: Repensar a Reforma, Reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MUIRHEAD, Brent; METROS, Anastasia. Fostering Productive Online Doctoral Mentoring Relationships. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, vol. 13, n. 9, 2016.
- NOBRE, Marcos. Apontamentos Sobre a Pesquisa em Direito no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 66, jul., 2003.
- PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Oraís: Do Indizível ao Dizível. In: Von Simon, O.M. (Org.). **Experimentos com História de Vida (Itália)**. São Paulo: Vértice, 1988.
- RANGEL, Tauã Lima Verdan; FERREIRA, Oswaldo Moreira. Um Repensar do Ensino Jurídico a Partir do Protagonismo dos Discentes: A Reestruturação da Tradicional Aula Expositiva nos Cursos Jurídicos. **Inter Science Place**, v. 12, n. 1, 2017.
- RUSSELL, Bertrand. **The Problems of Philosophy**. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr., 2000.
- VOLPATO, Elaine Cristina Francisco. Metodologia da Pesquisa *versus* Pesquisa da Metodologia: interfaces da dogmática jurídica na pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 14, 2017.

Artigo recebido em: 20/07/2020.

Aceito para publicação em: 26/08/2020.