

LICENÇA CC BY:

Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.



METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NO ENSINO JURÍDICO

ACTIVE METHODOLOGIES AS TEACHING STRATEGIES IN LEGAL TEACHING

METODOLOGÍAS ACTIVAS COMO ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN LA ENSEÑANZA JURÍDICA

Douglas Vieira de Almeida, Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Maceió, Maceió, AL, Brasil.

Luis Paulo Leopoldo Mercado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil.

Artigo recebido em: 29/10/2021

Aprovado em: 16/11/2021

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar as metodologias ativas que podem ser utilizadas como estratégias didáticas no ensino jurídico, ressignificando o ensino tradicional, a partir do protagonismo do aluno e do papel mediador que o professor pode assumir. Foi utilizada pesquisa documental e bibliográfica, acerca da temática, com o objetivo de identificar as contribuições que as metodologias ativas podem desenvolver nos estudantes de Direito. Os resultados mostram que as metodologias ativas podem alterar, de forma significativa, o ensino jurídico, para criar ambientes críticos e reflexivos que permitam, tanto a estudantes, quanto a professores dinamizarem o processo de ensino e aprendizagem durante a formação jurídica, contribuindo, também, com mudanças na realidade em que vivem.

Keywords: ensino jurídico; estratégias didáticas; metodologias ativas; práticas pedagógicas.

Abstract: This article aims to analyze the active methodologies that can be used as didactic strategies in legal education, giving new meaning to traditional education, based on the role of the student and the mediating role that the teacher can assume. Documentary and bibliographic research on the subject was used in order to identify the contributions that active methodologies can develop in law students. The results show that active methodologies can significantly change legal education, to create critical and reflective environments that allow both students and teachers to streamline the teaching and learning process during legal education, also contributing to changes in reality in which they live. Keywords: UNESCO; mandatory registration; early childhood education.

Keywords: legal education; didactic strategies; active methodologies; pedagogical practices.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar las metodologías activas que pueden ser utilizadas como estrategias didácticas en la educación jurídica, dando un nuevo significado a la educación tradicional, a partir del rol del alumno y el rol mediador que puede asumir el docente. Se utilizó la investigación documental y bibliográfica sobre el tema con el fin de identificar los aportes que las metodologías activas pueden desarrollar en los estudiantes de derecho. Los resultados muestran que las metodologías activas pueden cambiar significativamente la educación jurídica, para crear entornos críticos y reflexivos que permitan tanto a estudiantes como a docentes agilizar el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la educación jurídica, contribuyendo también a cambios en la realidad en la que viven.

Palabras clave: educación jurídica; estrategias didácticas; metodologías activas; prácticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O conhecimento científico tem avançado diante das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), o que altera não apenas as relações interpessoais, mas, também, as demandas relacionadas ao trabalho e à educação, nesta nova forma de sociabilidade. O uso das TDIC permeia o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nesta nova forma de sociabilidade e tem se tornado cada vez mais comum o uso das metodologias ativas nos cursos superiores, como é o caso do curso de Direito (LIMA; MAGALHÃES, 2016), uma vez que os avanços tecnológicos que estão ligados à vida social imprimem uma nova dinâmica aos processos de ensino e aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Direito, trazidas pela Resolução CNE/CES, n. 5, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), auguram a utilização das metodologias ativas como parte do processo de ensino. Reconhecem que a utilização das TDIC é essencial diante do próprio contexto, no qual o curso se insere, em que o próprio Poder Judiciário atua por meio de processos virtuais. E, no contexto da pandemia, as metodologias ativas ganharam ainda mais notoriedade como práticas pedagógicas do curso, uma vez que permitiram dinamizar as aulas *on-line* ao longo do período de isolamento físico.

Ainda existem dificuldades, por parte dos professores, de utilizarem as metodologias ativas da maneira adequada, uma vez que pressupõem o planejamento incorporando os objetivos traçados para o curso fundamentado nas DCN e no Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Neste artigo será analisada a utilização, no curso de Direito, de estratégias didáticas, que envolvem metodologias ativas.

Busca-se, com isso, compreender de que maneira as metodologias ativas podem ser utilizadas nos cursos de Direito, saindo do tradicional aspecto das aulas expositivas para dar lugar a uma nova dinâmica de ensino que transforme o professor em mediador e o estudante em protagonista no desenvolvimento de saberes e competências esperados para sua atuação profissional e para sua atuação enquanto cidadão.





O modelo de ensino tradicional nos cursos de Direito vem sendo criticado por décadas, por não ser capaz de desenvolver as habilidades que se esperam para o bacharel em Direito. Lembra-se, no entanto, que o modelo de transmissão não deve deixar de existir, e sim ser somado a metodologias que proporcionem ao estudante o senso crítico, elemento essencial no Direito (PEREIRA, 2009).

Foram analisadas as modalidades de metodologias ativas consideradas mais relevantes ao ensino jurídico, por agregarem inúmeras possibilidades aos professores dos cursos de Direito, como a Sala de Aula Invertida (SAI), que busca estimular a reflexão e superar a mera transmissão de conteúdos, permitindo que, por meio da reestruturação do tempo de aula e de seus objetivos, o professor possa perceber quais são as dúvidas e dificuldades dos estudantes, individualmente.

Por meio do método de caso, igualmente, estimula-se o diálogo e a interpretação do Direito em debates que vão além da sala de aula. Outra metodologia é a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP ou PBL), na qual o professor indica previamente um texto para leitura. Os estudantes leem o mesmo, reunindo-se em sala de aula para rediscutir questões relevantes. O foco, aqui, é a resolução de problemas, compatível com o curso de Direito, que se volta à resolução de questões do ambiente social.

Há, também, a visita técnica, que permite aos estudantes conhecerem ambientes relacionados com a prática profissional das carreiras jurídicas, dando-lhes uma visão real da aplicação da teoria em campo.

O júri simulado, por sua vez, fortalece o desenvolvimento da argumentação jurídica, autonomia e capacidade de resolução de problemas, no qual o estudante se coloca na condição de pensar em como pode atuar, nas várias profissões jurídicas, o que permite assumir papéis e posições diferenciadas. Este método desenvolve, também, a capacidade do estudante se colocar no lugar do outro, dando-lhe competências, que vão muito além das aprendidas em sala de aula. Também foram analisados outros métodos, como o seminário e a aprendizagem através de jogos.

PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem adotada nesta pesquisa foi a qualitativa, a partir de uma pesquisa documental como técnica de análise dos dados coletados, a partir das DCN do curso de Direito, para que seja compreendido, de forma mais profunda, o fenômeno das metodologias ativas aplicáveis nos cursos de Direito. Foram exploradas as DCN do curso de Direito e algumas metodologias ativas para subsidiar o desenvolvimento crítico e reflexivo na formação dos estudantes de Direito.

Nesta pesquisa, também foi realizado um estudo bibliográfico, baseado em Bergmann e Sams (2014, 2016 e 2018); Leal et al. (2018); Debald (2020); Klafke e Feferbaum (2020); Camargo



e Daros (2021); e Nogueira et al. (2020).

Para a análise dos dados, foi utilizada a investigação de conteúdo com base em Bardin (2016). As categorias de análise foram diferentes metodologias ativas possíveis de aplicar na esfera jurídica, como a SAI, Aprendizagem baseada em problemas, Júri Simulado, Visita Técnica, Seminário e Aprendizagem através de jogos. A inferência foi realizada a partir da análise das metodologias com seu uso aplicado ao ensino jurídico, permitindo a compreensão das práticas pedagógicas inovativas na esfera jurídica.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NO ENSINO JURÍDICO

Existem várias possibilidades da utilização de metodologias ativas no ensino superior para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e serão destacadas, neste estudo, as suas contribuições nos cursos de Direito.

As DCN dos cursos de Direito enfatizam a importância que as TDIC em geral têm na formação jurídica, diante da demanda de processos virtuais de tramitação por meios digitais. (LIMA; PONTES, 2018). Neste contexto, a junção das aulas tradicionais com as metodologias ativas se torna uma realidade, que o professor necessita explorar na sua formação e prática pedagógica.

As metodologias ativas no ensino superior estão se tomando realidade nas salas de aula dos cursos jurídicos, principalmente com a chegada do ensino híbrido (TREVISANI; CORRÊA, 2020; FISHER et al., 2017; CHRISTENSEN et al., 2013) nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras, com o advento da Portaria MEC n. 2.117, de 6 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que autoriza as IES credenciadas a ofertarem até 40% (quarenta por cento) da carga horária total de qualquer curso presencial na modalidade da educação a distância (EaD).

Várias IES têm utilizado o ensino híbrido, em que parte da carga horária segue presencial e outra parte, na modalidade a distância, por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Nos cursos de Direito, muitas IES já adotam essa modalidade. Com isso, surge a preocupação em capacitar o corpo docente para utilizar os AVA, a fim de entender e compreender o perfil do “novo” estudante e como tal sujeito está se portando diante dessas mudanças.

No entanto, a EaD não pode ser utilizada de qualquer maneira, como muitas IES têm feito, pois é preciso que ocorra o planejamento adequado que permita que as metodologias ativas sejam aplicadas como estratégias pedagógicas para contribuir com esse novo cenário.

Além desses desafios, a pandemia causada pela Covid-19 trouxe mais uma série de preocupações quanto às metodologias adotadas no ensino *on-line* emergencial (EOE) através dos diversos espaços de aprendizagem *on-line* (EAO) utilizados para a oferta das aulas remotas. Dentre essas preocupações, a que mais se destaca é a falta de estrutura tecnológica que muitos estudantes não possuem, somada à ausência de uma formação mais aprofundada dos professores para lidar com essa nova realidade.





As estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor, na sala de aula *on-line* e/ou híbrida, precisam estar conectadas com essa nova geração de estudantes, que buscam, por meio das TDIC, uma otimização do próprio aprendizado, fazendo com que o professor entenda que o seu papel no processo de ensino e aprendizagem passa a ser ainda mais decisivo no fomento de uma aprendizagem ativa e participativa (CAMARGO; DAROS, 2021).

As metodologias ativas que antes da pandemia eram utilizadas, habitualmente, de forma apenas presencial, com esse novo contexto ganham maior espaço com a intervenção das TDIC. A pandemia trouxe um novo olhar acerca da diversidade dos estudantes, abrindo novas perspectivas para os EAO e com amplas possibilidades de flexibilidade, tanto no que está relacionado ao tempo, quanto aos espaços e, assim, contribuir para propostas ainda mais inovadoras (ROCHA et al., 2021).

Com metodologias que desenvolvam habilidades e competências para o profissional do Direito atuar no mundo moderno, somadas a uma visão interdisciplinar é que se pode desconstruir paradigmas do ensino exclusivamente tradicional. Klafke e Feferbaum (2020) mostram o quanto é essencial desenvolver programas participativos e que gerem maior autonomia aos estudantes, a fim de que aprendam a enfrentar as necessidades, por meio da aprendizagem, por toda a vida.

A partir da contextualização da importância das metodologias ativas como forma de desenvolver uma maior autonomia discente e considerando os estudantes como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, serão exploradas, a seguir, metodologias ativas aplicáveis no ensino superior, com foco no ensino jurídico.

Sala de aula invertida

A SAI, fundamentada em Bacich et al. (2015), Horn e Staker (2015), Bergmann e Sams (2014, 2016 e 2018), Vendrami e Lima (2020), Santos (2019), Hawks (2014), Winter (2018), Valente (2018), Talbert (2019) pode ser utilizada nos cursos de Direito, principalmente, por se tratar de um curso de muita leitura, tanto na visão doutrinária, quanto na interpretativa, emanando das leis e jurisprudências que, diariamente, sofrem mutações. Pode ser aplicada aos cursos de Direito como estratégia pedagógica, pois, além de ser um curso que gera muitos debates, pode despertar no estudante o poder de reflexão, levar para a sala de aula uma discussão acerca do tema proposto, compartilhando e construindo novos conhecimentos.

Na SAI, destaca-se o fato de que o professor, ao utilizar essa metodologia, rompe com o modelo de educação transmissora, cujo tempo da aula é reestruturado, passando a atuar como mediador, esclarecendo as dúvidas que os estudantes trazem de casa. Um dos maiores benefícios dessa metodologia é que os estudantes com maior dificuldade têm mais tempo e maior atenção pelo professor, em sala de aula, já que sua presença ajuda na compreensão dos estudantes individualmente. O sujeito com maior facilidade naquela aula, quase não precisará



de atenção e poderá ajudar os outros, assim, o professor poderá passar mais tempo com os estudantes que tiveram mais dificuldade de compreensão (BERGMANN; SAMS, 2016).

Para que a SAI atinja estes objetivos, os estudantes exploram material introdutório, ou vídeos instrutivos, produzidos pelo professor. Há a inversão da ordem da aula – na SAI, primeiro o estudante estuda para, depois, esclarecer suas dúvidas (BERGMANN, 2018), contribuindo para o aumento de sua autonomia e do seu senso de responsabilidade.

O papel da aprendizagem invertida no ensino superior é destacado por Talbert (2019), tratando das possibilidades de sua aplicação em disciplinas *on-line* e híbridas e em ambientes com baixa tecnologia. É uma metodologia que pode ser aplicada nas mais diversas modalidades, em espaços individuais e grupais, que passam a ser organizados para aplicar a aprendizagem invertida.

A prática da SAI é desafiadora, principalmente pelo fato de que o estudante vem de uma educação básica, quase sempre baseada no ensino tradicional, no qual o professor é o detentor do saber e o estudante recebe as informações dele, sem, muitas vezes, dialogar em sala de aula. Bergmann e Sams (2016) utilizaram a aprendizagem invertida em suas aulas na educação básica e comprovaram sua viabilidade se o estudante adentrar no ensino superior com uma visão de autonomia, pouco vista ainda hoje.

Um dos principais objetivos do uso da metodologia da SAI é trabalhar o processo de aprendizagem individualizado do estudante, possibilitando uma aprendizagem ajustada às dificuldades e às necessidades de cada um. Bergmann e Samns (2016) afirmam que, se cada estudante tiver a oportunidade de receber o apoio do professor, de acordo com o tempo em que cada indivíduo precisa para aprender, todos os estudantes poderão dominar os conteúdos.

A utilização da SAI no ensino híbrido estimula, no professor, uma atuação interdisciplinar e um maior comprometimento com o ensino (VIANA, 2017). O professor tem um papel fundamental para a utilização dessa metodologia, pois ele é quem mediará o conhecimento e, para isso, precisa entender e conhecer o processo de ensino e aprendizagem para poder identificar a necessidade de cada estudante, de modo a dar uma tratativa personalizada.

O professor, ao ganhar tempo – por não precisar ser meramente expositivo no momento da aula –, poderá dedicar-se, por mais tempo, aos que mais precisam, possibilitando que todos consigam avançar no conteúdo. No ensino jurídico, esse desafio pode ser um pouco maior de se enfrentar, pois ainda prevalecem ideias e valores de um ensino tradicional, no qual se realiza, muitas vezes, a reprodução de valores sociais pautados na igualdade formal e meritocracia, que levam o professor a tratar todos os estudantes da mesma forma, sem considerar suas dificuldades individuais.

O professor, ao iniciar a prática dessa metodologia, identificará essa questão inovadora e o quanto poderá contribuir para o seu crescimento profissional, de modo a deixar as aulas cada vez mais dinâmicas, levando para o estudante experiências que poderão ser fundamentais para o seu sucesso profissional.

Por fim, Higashi e Pereira (2020) explicam que a SAI, com o apoio das TDIC, pode





contribuir com a construção do processo de ensino e aprendizagem, o qual o professor poderá, mediante suas avaliações, verificar se os conceitos e as competências esperados foram desenvolvidos com êxito. Com isso, as trocas sociais e a vivência, ao resolverem situações do seu ambiente, podem contribuir para que o estudante esteja mais preparado para o mundo e a sociedade.

Método de caso

A metodologia dos *cases*, em seus primeiros registros, foi trabalhada como método que unia o diálogo socrático, envolvendo a análise da interpretação e aplicação do Direito, a partir de debates em sala de aula – aliados aos poderes de persuasão e de argumentação utilizados pelo estudante e aos estudos de casos –, compõe-se um cenário para colocar à prova a fundamentação, que embasaria decisões judiciais, a partir de um *case* apresentado pelo professor (RAMOS; SCHORSCHER, 2009). O professor deixaria de lado o método tradicional – fundamentado em transmitir conteúdos, apenas – e atuaria como um incentivador que norteia os estudantes a buscar os conteúdos para utilizar nos casos explorados em prova.

A metodologia a partir de método de caso é um dos artifícios mais utilizados nos cursos de Direito, principalmente, por ter sido criado pela Escola de Direito de Harvard, por Christopher Landgell, na década de 1880, a qual, a princípio, tinha como objetivo o estudo mais prático das leis (LEAL et al., 2018a). Para Leal et al. (2018b, p. 95), a metodologia se “desenvolve por meio do envolvimento e da participação dos estudantes como indivíduos atuantes no processo de aprendizagem. Logo, ao descrever casos reais ou fictícios para os estudantes, o professor busca que os mesmos reflitam e encontrem uma solução para a situação exposta”.

O principal objetivo do método de caso “é colocar os estudantes a se confrontarem com realidades concretas que propiciem algum tipo de desafio e que permitam a proposta de soluções ou a expressão de argumentos fundamentados” (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 66).

Os estudantes de Direito podem se beneficiar do estudo de caso, pois esse método pode estimular a capacidade de resolução de problemas concretos (MORI; SANTOS, 2016), colaborando para melhorar a interpretação dos fatos da vida. Muitas vezes, o que se analisa é a fundamentação e os argumentos que os estudantes constroem a partir do caso exposto pelo professor, que, na maioria das vezes, são decisões judiciais.

O método de caso aproxima o estudante da prática jurídica e traz para o professor uma nova forma de ensinar, e cabe a ele analisar as características de cada estudante e com o que cada um poderá contribuir durante essas discussões em sala de aula, pois é imprescindível que haja interação entre estudantes e professor para que se desperte, no estudante, uma postura ativa e que o permita compreender, criticamente, a partir da reflexão que é desencadeada por cada caso (LAGE; SPOSATO, 2018).

O curso de Direito trabalha com análises processuais e jurisprudenciais e essa estratégia



contribui com a formação dos estudantes, ao fortalecer as análises dessas decisões judiciais. Para Klafke e Feferbaum (2020), o método do caso permite a análise de casos, envolvendo decisões e situações que já aconteceram, estimulando os estudantes a buscarem soluções, a partir de aspectos jurídicos, sociais e econômicos.

O estudante, nessa metodologia, une a teoria à prática para confrontá-las e, a partir das suas experiências, busca soluções e desenvolve argumentos para tomar decisões de como e o que argumentar, por meio daquele caso no qual ele está envolvido.

O estudo de caso é criado, normalmente, a partir de uma situação a ser solucionada pelos estudantes, cujo maior desafio é encontrar tal solução, já que não possui uma resposta certa pré-definida. Nesse sentido, faz-se necessário que os estudantes compreendam, primeiramente, o objeto do caso, para identificá-lo e se preparar para desenvolver argumentos, depois, avaliá-lo e propor soluções para ele. Isso é reflexo da utilização do que foi visto na teoria e levado, por intermédio desta metodologia, à prática (CAMARGO; DAROS, 2018).

O método de caso é fundamental na formação jurídica, pois além de se tratar de uma metodologia ativa de aprendizagem, inserindo o estudante como protagonista nas diversas realidades que enfrentará, possibilita uma visão mais crítica e reflexiva acerca do que foi estudado na teoria, trazendo para o indivíduo a certeza de que não existe apenas uma resposta correta para o caso analisado e que, sim, existem diferentes possibilidades de respostas, gerando uma maior relação com os conteúdos vistos em sala de aula.

Aprendizagem baseada em problemas

A aprendizagem baseada em problemas (ABP/PBL) é um método em que a discussão é o centro e o seu foco está na resolução de problemas, encorajando ainda mais o aprendizado individual do estudante, levando-o a um conhecimento mais profundo e significativo daquilo que é proposto como conteúdo (LEAL et al., 2018; FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

A ABP possibilita uma aprendizagem que muito contribui com a autonomia e a aplicação da teoria nas práticas dos problemas que são lançados pelos professores. Com o avanço das TDIC, vem passando por ressignificações e sendo utilizada em diversos cursos (SOARES et al., 2018).

Essa metodologia é amplamente aplicada nos cursos de Direito, uma vez que se trabalha com situações concretas e que, muitas vezes, existem diversas formas de interpretação. Também podem existir resultados diferentes para o mesmo problema, por tratar-se de pessoas, direitos e deveres que são mutáveis, necessitando ser analisado todo o contexto da situação.

No início do século XXI, a metodologia ABP cresceu em todas as formas de ensino e, no ensino superior, teve um crescimento em todas as áreas, pois seu objetivo é apontar que cada problema criado pelo professor é sempre uma tarefa desafiadora para o estudante, pois





requer dele um domínio do conteúdo aprendido e colocado em prática para a resolução do problema criado (CAMARGO; DAROS, 2018). A aprendizagem baseada em problemas, quando ativa, possui potencial durante o processo de ensino e aprendizagem, principalmente por desenvolver no estudante técnicas de soluções, que contribuem para a construção de novas possíveis saídas para o problema lançado. O estudante buscará, a partir de pesquisas, encontrar soluções para o problema, as quais o professor pode ou não conhecer, gerando, assim, novas informações a partir da temática, seja uma nova ou algo que já foi aprendido em períodos anteriores, retornando, então, com uma revisão de conteúdo, de modo a não deixar o estudante se distanciar de matérias que servirão de base para o seu futuro e para a sua vida profissional.

Nesse contexto, esse método ajuda o estudante a aprender por variados recursos, valorizando-se a diversidade de experiências (SOARES et al., 2018).

Destaca-se, aqui, o papel fundamental do professor nesse processo, pois, a partir do problema que ele apresentar, contribuirá para manter o estudante atualizado e o ajudará no desenvolvimento das práticas necessárias que utilizará no âmbito profissional. Essa metodologia pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem de Direito e ampliar, sobremaneira, sua preparação para lidar com as questões da prática jurídica.

O curso de Direito, com duração de cinco anos, no mínimo, normalmente trabalha os componentes curriculares, como Sociologia, Filosofia e Antropologia, no primeiro ano de curso. Muitos estudantes, nesses períodos, não dão o valor necessário para tais áreas do conhecimento e, quando chegam ao quarto ano de curso, percebem a importância que terão na sua vida profissional, e que, sem a merecida dedicação, poderão ter dificuldades para buscar preencher essa lacuna. Por conta disso, o professor, já sabendo dessas questões, precisa articular esses conhecimentos, trabalhados nos semestres iniciais, com os atuais componentes curriculares, exigindo do estudante uma maior reflexão e gerando situações-problema para que desenvolva respostas com a arte da argumentação jurídica, a partir de um conhecimento filosófico ou outro, de modo a contribuir para que todos esses conteúdos já estudados retornem com uma visão mais ampla e sejam tratados com a devida importância.

Na estratégia didática da ABP, os estudantes são estimulados a responder problemas que ainda não têm solução definida e o professor pode planejar, a partir de situações reais ou fictícias. Klafke e Feferbaum (2020, n.p) apresentam os seguintes passos a serem trabalhados na ABP: “apresentação do cenário, identificação dos fatos mais relevantes, complementação das informações faltantes, aprendizagem individual, debate sobre os materiais encontrados em grupo tutorial, aplicação da informação ao problema, avaliação dos resultados”. O problema pode ser apresentado, inclusive, em forma de narrativa, não se limitando a soluções exclusivamente jurídicas, mas de diversas áreas do conhecimento.

O estudante não precisará chegar aos anos finais da sua formação para aprender com a prática, visto que a metodologia, a partir da ABP, pode levá-lo a ter contato com a realidade nos anos iniciais, ponto forte para reduzir a evasão e despertar no estudante mais interesse e



ânimo pelo curso que escolheu. Além disso, aprenderá a ter comportamentos éticos, conforme são esperados pela profissão e pela sociedade, possibilitando uma maior interação entre os estudantes, de modo a elevar a motivação e ajudar na construção do conhecimento (RIBEIRO, 2008).

Na ABP, o problema é usado para dar início, direcionamento, motivação e foco na aprendizagem e não utilizar o problema na apresentação final. O estudante precisa procurar estratégias para chegar à resolução. Outra característica é o trabalho em pequenos grupos e que, se preciso for, serão monitorados por tutores.

Um dos efeitos desse método é que se valoriza a aprendizagem ativa, cumulativa e para a compreensão (RIBEIRO, 2008). Para o professor, é necessária uma dedicação maior de seu tempo e uma quantidade menor de estudantes para fazer um melhor trabalho. Nesse método o profissional do Direito é um "resolvedor" de problemas jurídicos.

Munhoz (2015) destaca três estágios que deverão ser seguidos pelos estudantes na aplicação da ABP: o primeiro é o encontro do estudante com o problema, no qual deverão responder o que já sabem e o que precisam resolver desse problema. No segundo estágio, os estudantes coletarão os dados necessários para utilizar na resolução do problema; nesse caso, a internet é aliada na pesquisa, mas é preciso tomar cuidado para verificar a credibilidade dos dados, se os recursos são atualizados, exatos ou corretos, se os dados poderão ser utilizados e se existem permissões para utilizá-los. No terceiro e último estágio, os estudantes precisam construir a solução para o problema, a partir de diversos recursos, como mapa mental, escrita de artigos, etc., além de reorganizarem todas as informações coletadas e, se for o caso, responder com as diversas perspectivas sobre como o problema poderá ser solucionado.

Para que o estudante consiga atingir tal grau de maturidade na resolução de problemas, faz-se necessário o conhecimento de todos os conteúdos que já foram trabalhados até o momento que ele foi exposto ao problema. Todo e qualquer embasamento auxiliará no trabalho e na melhor fundamentação das soluções encontradas, nos argumentos e nas respostas para a temática que foi colocada à prova.

A partir do momento em que o professor exige do estudante ferramentas e conhecimentos passados e o conduz ao cenário atual, gerará uma reflexão da importância de cada componente curricular do curso e mostrará o quanto pode contribuir para o seu sucesso profissional. Outro ponto, também, é que o estudante precisa compreender que o mercado de trabalho está exigindo mais dos profissionais. Nesse sentido, é necessária a utilização da exegese, da hermenêutica e outros pontos que o estudante precisa compreender para desenvolver uma boa prática jurídica e, para isso, a ABP tem muitas contribuições em sua formação, ensinando-o a procurar soluções para problemas que encontrará fora da faculdade.

A metodologia da ABP pode contribuir para o desenvolvimento do estudante de Direito, apresentando-lhe desafios que possibilitem um grande crescimento profissional no futuro. Principalmente por tratar de temas e necessidades atuais da sociedade, o professor precisará estar ao lado do estudante, para que possa dialogar e compartilhar suas percepções e fazer as





análises necessárias para cada situação-problema colocada à prova, pois são necessárias, nessa metodologia, experiências e práticas do professor, para desenvolver, no estudante, o senso crítico. Por isso, é necessário estar ao lado dele para fazer as devidas intervenções quando pertinentes. A verdadeira atuação do professor, ao utilizar essa metodologia ativa, é evidenciar que, muitas vezes, o estudante não encontrará respostas prontas para o seu problema, e que, quase sempre, os conteúdos vistos no decorrer do curso e pessoas que trabalham naquela área poderão contribuir para os ajudar a encontrar os resultados, as resoluções e as reflexões sobre a problemática exigida.

Visita técnica

Várias profissões são possíveis a partir da formação jurídica, exigida em editais de concursos, como para delegado, juízes, procuradores, promotores, defensores, etc. Durante o período de formação, é importante que os estudantes participem das visitas técnicas, experiência que carregarão pelo resto da vida, já que possibilitará uma visão da futura profissão que irá escolher, levando consigo, a partir desse aprendizado, perguntas como “o que devo ser?”, ou “em qual profissão me adaptarei mais?”, dúvidas que, somente vivenciando a prática, se poderá encontrar respostas.

A visita técnica como metodologia ativa, possibilita que estudantes conheçam ambientes externos aos muros da IES, levando-os a experiências reais que permitam uma vivência do que o estudante já tinha visto em sala, nas aulas teóricas, muitas vezes, transmitidas da maneira tradicional e nem sempre compreendidas como deveriam. A importância da visita técnica durante o processo de formação é de funcionar, tanto como uma ferramenta para o professor, quanto para o estudante, já que permite que ambos tenham contato com seu objeto de estudo (MONESI, 2005).

Dentre algumas possibilidades de atividades que transpassam os muros da IES, destacam-se, segundo Sousa e Leal (2018a, p. 16), as excursões, atividades extraclasse, visitas guiadas, visitas técnicas, trabalhos de campo, entre outras. Nesse sentido, a visita técnica se refere à observação das atividades práticas e situações reais de uma organização em pleno funcionamento.

A partir dessas visitas, o estudante poderá ganhar mais autonomia para pensar em seu futuro, ao dialogar com colegas sobre as práticas que vivenciou e, nessa troca de experiências, gerar conhecimentos que possibilitem uma série de reflexões em torno das práticas pertencentes aos bacharéis em Direito.

A visita técnica deve ser considerada um instrumento valioso para o contato do estudante com sua realidade, pois lhe permite visualizar a teoria viva, em aplicação (SOUSA; LEAL, 2018). Desperta no estudante uma aprendizagem significativa que possibilita uma interação entre a teoria e a prática, tirando-o do campo de visão limitado pelo espaço da sala de aula e



levando-o ao ambiente de atuação para visualizar, na prática, teorias que estavam limitadas ao ensino tradicional.

Júri simulado

Essa metodologia ativa visa a desenvolver, nos estudantes, narrativas que fortaleçam a argumentação jurídica e que possam, a partir de situações reais ou fictícias, ajudar a conhecer técnicas de resolução de problemas para que atuem como futuros juristas. Além de desenvolver a autonomia do estudante, oferece uma experiência a partir da qual poderá se colocar no papel de várias profissões, tais como juiz, advogado, promotor, técnicos, membro do Tribunal do Júri, etc.

Essa metodologia ativa permite ao estudante assumir um dos papéis que sua futura formação profissional possibilitará, para entender posições conflitantes, opiniões que divergem das suas. Este processo enriquece a visão de mundo do estudante (BERNARDO et al., 2014).

Um júri simulado pode ser identificado como dramatização ou peça teatral, na qual os participantes, normalmente, recebem o caso com antecedência e precisam preparar todo o roteiro e contar com os improvisos que podem surgir devido ao papel que está atuando, já que, nem sempre, estarão atuando em papéis que concordam, uma vez que há trocas, para que todos possam atuar em diversas posições. O júri simulado estimula a criatividade, capacidade inventiva, criticidade, espontaneidade, que são habilidades muito caras ao futuro bacharel em Direito (MEDEIROS; QUEIROZ, 2018).

A partir da dramatização da prática de júri simulado, o estudante poderá desenvolver técnicas que fortaleçam a ligação entre a teoria e a prática, possibilitando, ainda mais, a problematização das questões que encontrará na vida profissional. Além disso, há o fortalecimento da oratória e do discurso – técnicas muito exigidas em diversas profissões que envolvem a formação em Direito, assim como a técnica da argumentação jurídica, muitas vezes fortalecida com a arte do improviso.

Para fundamentar os ricos conhecimentos que o júri simulado pode trazer para o estudante, Anastasiou e Alves (2015, p. 92) afirmam que:

A estratégia de um júri simulado leva em consideração a possibilidade da realização de inúmeras operações de pensamento, como: Defesa de ideias, argumentação, julgamento. Tomada de decisão, etc. Sua preparação é de intensa mobilização, pois, além de ativar a busca do conteúdo em si, os aparatos de outro ambiente (roupas, mobiliário, etc.) oportunizam um envolvimento de todos para além da sala de aula. A estratégia pode ainda ser regada de espírito de dramaturgia, o que deixa a atividade interessante para todos, independentemente da função que irão desenvolver na apresentação final. Essa estratégia envolve todos os momentos da construção do conhecimento, da mobilização à síntese, pela sua característica de possibilitar o envolvimento de um número elevado de estudantes.





Muitos professores utilizam essa metodologia ativa nos cursos de Direito, abordando diversas maneiras de se argumentar sobre como utilizar as fundamentações para, na oratória, utilizar o poder de persuasão, a fim de convencer, ou não, os participantes. Essa estratégia também pode estar voltada ao professor, que possui um papel importante de identificar, ao final da atividade, os pontos que poderiam ser melhorados e os pontos que foram tratados com mais precisão, para favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Seminários

Essa metodologia é uma das mais utilizadas em sala de aula, muitas vezes de forma errônea, pois falta compromisso e dedicação por parte dos estudantes e, ocasionalmente, o professor não cria um ambiente favorável a discussões e debates, situações em que ele deveria interferir para favorecer a troca de conhecimentos e a sua construção. Nessa metodologia, o professor possibilita ao estudante o domínio da aula, fazendo-o assumir o papel de docente e compartilhar o conhecimento adquirido com toda a turma (MALUSÁ et al., 2018). Os seminários podem ser realizados individualmente ou em grupos, sendo que o professor seleciona os conteúdos, divide com os participantes e estipula prazos para que cada um tenha o seu momento de apresentação (MALUSÁ et al., 2018).

Segundo Machado e Barbieri (2009, p. 90), "é uma técnica de ensino participativo em que os estudantes são o centro da atividade, são desafiados a enfrentar um tema ou texto proposto pelo professor e o resultado não são respostas certas, mas suas próprias interpretações". Essa metodologia favorece muito o trabalho em equipe, possibilitando discussões acerca da temática que será trabalhada, bem como pontos de vistas diferentes, pois os estudantes levarão para a sala de aula autores que eles pesquisaram, a partir de textos que o professor disponibilizou, ou apenas pela separação dos temas. A partir disso, começam as intervenções do docente, que, embasado pelas divergências do que foi pesquisado, provoca ampla reflexão nos estudantes, favorecendo o diálogo e a socialização do conhecimento.

O professor, muitas vezes, lança temas polêmicos, para que sejam geradas diversas conclusões, assumindo o papel de coordenador, mas deixando o estudante trilhar o caminho sozinho, intervindo apenas quando necessário. Por ser uma atividade de aprendizagem coletiva, faz-se necessária a participação de todos, para que o professor possa avaliar se o que foi trabalhado em sala está sendo bem desenvolvido pelos estudantes.

Klafke e Feferbaum (2020) se preocupam com o engajamento de todos, principalmente nas formações em Direito, por se tratar de um curso que é culturalmente voltado ao ensino tradicional, com aulas exclusivamente expositivas. É preciso fazer com que todos os estudantes participem ativamente do seminário, para que não haja desmotivação nos que estão apenas como "espectadores", pois é preciso definir os papéis entre quem vai apresentar e quem irá ser debatedor. Os autores sugerem também que essa estratégia seja agregada com o diálogo



socrático (processo de perguntas e respostas guiado pelo professor) e que o debate fortaleça a exploração para a temática que está sendo discutida.

A aplicação do seminário indica o momento no qual os estudantes são levados a pensar de forma colaborativa, organizar ideias, ouvir o outro (ou seja, ter empatia) e superar diferenças (CARBONESI, 2014).

Nos cursos de Direito, essa metodologia ativa, busca propagar ideias e desenvolver habilidades de planejamento, trabalho em equipe, comunicação etc. É preciso que o professor planeje bem a aplicação e a distribuição do seminário, para se tornar possível a mediação entre professor e estudantes. Como a tecnologia, atualmente, está progressivamente entrando nos cenários das IES, os seminários podem ser apresentados, inclusive, a partir de *web* conferências, principalmente para cursos na modalidade EaD, agregando as TDIC à sala de aula.

Aprendizagem baseada em jogos

Essa metodologia ativa de aprendizagem permite desenvolver nos estudantes a capacidade de resolver soluções através de jogos, tirando a obrigação de memorização e os levando ao papel ativo no processo de ensino e aprendizagem. Souza e Casa Nova (2018, p. 155) afirmam que:

O role-play como estratégia de ensino oferece várias vantagens para professores e alunos. Entre essas vantagens estão: (a) o aumento do interesse, compreensão e integração do discente com o conteúdo apresentado; (b) a participação ativa dos discentes como construtores do conhecimento, deixando de ser observadores passivos no processo do ensino ofertado pelo docente; (c) o desenvolvimento da empatia e compreensão de diferentes perspectivas, ao assumirem ativamente papéis e interagirem no jogo de papéis proposto.

Num mundo cercado de TDIC, existem vários jogos que favorecem a aprendizagem ativa, principalmente com a criação das lojas de aplicativos, pelos sistemas Android e IOS, nos quais existem inúmeras possibilidades para aplicar-se durante o processo de ensino e aprendizagem.

Os jogos podem apoiar amplamente as práticas pedagógicas, seja para criar um ambiente com maior comunicação entre os estudantes, o que gera mais interatividade, cooperação, colaboração, ou até para trabalhar com possibilidades de resoluções de problemas e criação de estratégias, a fim de atingir determinado objetivo, transpondo o lúdico para o processo de ensino e aprendizagem. Existem diversos espaços, como os ambientes imersivos, com práticas simuladas e realidades aumentadas, que podem contribuir em tal processo, mas é preciso ter cuidado para tais metodologias e que as tecnologias não sejam utilizadas de qualquer forma e sem o adequado planejamento (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).



O estudante, a partir da imersão e dos jogos em geral, entra em um universo que o faz autônomo, capaz de chegar a descobertas, que, somente com a teoria, seriam impossíveis, pois, a partir da aprendizagem por meio dos jogos, o discente sempre se desafiará e, da mesma forma que em um jogo comum, buscará alcançar elevados níveis e almejar novas conquistas.

Os jogos digitais têm aparecido amplamente como alternativas pedagógicas para o uso em contexto educacional, principalmente pelo reconhecimento de que podem contribuir com a aprendizagem de forma significativa e constituir-se como uma atividade lúdica e motivadora para grande parte dos estudantes. Propõem situações e contextos em que os conceitos podem ser aplicados e revistos, favorecendo a sua aprendizagem (RAMOS; CRUZ, 2018).

Os jogos digitais têm, também, duas características fundamentais necessárias, a saber: a imersão e a interação (RADFORD, 2000; COUTINHO, 2017). A imersão é uma habilidade de, por meio de seus controles, entrar no jogo eletrônico. Para Murray (1997), imersão refere-se à impressão de estar cercado por outra realidade, que abriga toda a atenção do participante, toda a fuga do que é real. Para Zimmerman e Salen (2012), jogar exige a ocorrência da interação, que é compreendida como um sistema que envolve, desde a relação com os elementos do jogo, até com os demais jogadores.

A experiência do jogar e do aprender combinadas partem do pressuposto do envolvimento que a atividade jogar permite e do aprendizado que ela desenvolve no sujeito com seu engajamento. Prensky (2012) expõe que os jogos digitais e a aprendizagem são fenômenos que podem ser combinados de diversas formas, e dependem do contexto em que estão sendo aplicados e da maneira como serão combinados.

Por outro lado, Egenfeldt-Nielsen (2010) destaca que a Aprendizagem Baseada em Jogos envolve três abordagens: aprendendo através de jogos, que destaca o uso de jogos digitais para ensinar um currículo específico, os quais são tipicamente desenvolvidos especificamente para fins educacionais, embora em raras ocasiões os jogos de entretenimento possam ser adaptados para tal fim; aprendendo com os jogos: a utilização dos jogos digitais como um exemplo para ensinar termos, conceitos e métodos relevantes existentes, os quais geralmente não são desenvolvidos para propósitos educacionais, mas adaptados por professores e aplicados em seus contextos pedagógicos; aprendendo fazendo jogos: perspectiva de autoria e desenvolvimento de jogos e, dessa forma, aprender sobre o conteúdo do jogo, que, de acordo com o autor, não necessariamente precisa ser desenvolvido para fins educacionais.

No Direito, pode-se dar concretude e eficácia à Lei a partir dos jogos, o que contribui para a formação dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem, pois as características que se destacam na aprendizagem baseada em jogos são o feedback imediato, as metas e as regras que cada jogo possui, podendo, assim, engajar melhor os discentes e toda a comunidade acadêmica. O jogo é uma forma prática de se aprender, principalmente com a gama de aplicativos existentes hoje e com a facilidade de como os jogos podem chegar às pessoas, além de ser uma forma divertida e interativa de aprender, que proporcionará uma vivência que o estudante pode levar à sua vida profissional (GONÇALVES; TRINDADE NETO,



2019).

Essas relações de junção entre jogo e aprendizagem dependem do público para o qual se quer direcionar as ações combinadas de jogo e aprendizagem; do assunto ou temática que o jogo trata; do contexto político em que o estudante se encontra, ou seja, o cenário em que se apresenta o contexto social; da tecnologia disponível para o desenvolvimento e o design que se quer determinar; dos recursos e experiências que podem ser aplicados para favorecer a aprendizagem experienciada pelo jogar e da maneira como é realizado o planejamento de distribuição do jogo.

Além disso, encontram-se desafios para inovar na educação, pois muitos pontos precisam ser discutidos e há um que merece destaque: os investimentos que são e serão gerados para que as IES possam se utilizar de uma tecnologia de ponta. Além disso, são essenciais professores especialistas na área e que sejam capacitados para a utilização da gamificação em suas aulas.

A utilização das metodologias ativas nos cursos de Direito é um desafio, e, quando se trata de gamificação, isso é ainda maior, pois será preciso rever todos os métodos adotados no curso. Na maioria dos casos, há um ensino exclusivamente tradicional, que, muitas vezes, causa desinteresse nos estudantes, para que, assim, saibam em que direção seguir.

Ribeiro Júnior et al. (2020, p. 168) explicam que “mudar esses paradigmas significa enfrentar uma resistência muito grande, mas é tão importante para o futuro da educação quanto o desenvolvimento de novas tecnologias”. A ludificação pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem e gerar mais autonomia aos estudantes, além de contribuir com a colaboração e cooperação no ambiente universitário. Os jogos poderão ajudar a orientar os discentes de como seguir e qual estratégia devem utilizar para se atingir o objetivo proposto na construção do conhecimento.

Para Camargo e Daros (2021), a estratégia didática da aprendizagem baseada em jogos permite aos estudantes a vivência de tomada de decisões, em situações críticas. Os autores ainda citam competências que podem ser desenvolvidas nos estudantes, como: visão estratégica; pensamento crítico, visão processual; resolução de problemas; e empatia.

O feedback é muito importante na aprendizagem baseada em jogos, na compreensão de que essa metodologia deverá ser entendida como desafio, não como competição entre os jogadores, o que favorecerá a cooperação na superação dos desafios.

Não se trata de usar o jogo pelo jogo, mas que o professor o utilize em suas práticas pedagógicas com a intencionalidade acadêmica, faça a seleção coerente dos jogos que vai utilizar com foco no tema discutido em sala de aula, dentro de um aporte teórico e metodológico adequado e coerente.

Assim, deduz-se que várias metodologias ativas, aplicáveis ao ensino superior, podem ampliar, significativamente, a aprendizagem discente e permitir aos professores que unam essas metodologias ao ensino tradicional, da sala de aula nos cursos jurídicos.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias didáticas com foco nas metodologias ativas analisadas neste artigo permitem ao professor dos cursos de Direito um outro fazer pedagógico, centrado na compreensão do processo de ensino, nas dificuldades dos estudantes e na construção dos conteúdos a partir da realidade. Há, assim, um forte protagonismo do estudante, enquanto produtor de seu conhecimento e da atuação mediadora do professor em seu auxílio.

Percebe-se, com isso, que as metodologias ativas precisam ser planejadas antes de sua implementação levando em consideração os objetivos da disciplina e da própria educação que se busca. Desse modo, as melhores estratégias para o uso das metodologias ativas envolvem um planejamento amplo, a partir da disciplina e realidade dos estudantes, além da problematização do contexto social em que vivem, da reflexão sobre soluções para esses problemas, do estímulo à argumentação jurídica diante da confrontação da realidade.

As metodologias ativas analisadas, como foi o caso da SAI, que pode levar à desconstrução do modo de fazer tradicional, do ensino jurídico; ou do júri simulado como dramatização, que permite que os estudantes possam incorporar diversos papéis da sua atuação prática; ou mesmo o método de caso, que leva à confrontação do estudante com sua realidade, podem levar o estudante a vivenciar práticas que, possivelmente, irá enfrentar ao se tornar um profissional do Direito. Na realidade, o estudante passa a conhecer um pouco a realidade da sua profissão, sendo protagonista no processo de ensino e aprendizagem, o que ajudará a contribuir, de forma mais crítica e reflexiva, na sua atuação profissional.

Portanto, é necessário que professores e IES ressignifiquem o modo tradicional de ensino, cujo caráter é quase sempre expositivo, para que consigam atualizar suas práticas à nova realidade das TDIC, que alteraram, de maneira definitiva, a relação entre os processos educacionais e a sociedade, principalmente a partir da pandemia da Covid-19, período em que essencial uma adaptação ao novo contexto do ensino on-line emergencial (EOE), para tentar reduzir os diversos prejuízos enfrentados pelo setor da educação, bem como em todas as áreas.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (org.). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Univille, 2015.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERGMANN, J. Aprendizagem invertida para resolver o dever de casa. Porto Alegre: Penso,



2018.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Flipped learning for elementary instruction. Virginia: ISTE, 2016.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Flipped learning: gateway to student engagement. Eugene, Oregon and Washington: ISTE, 2014.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BERNARDO, J. R.; MELO, V. F.; VIEIRA, R. D. O júri simulado como recurso didático para promover argumentações na formação de professores de física: o problema do "gato". Revista Ensaio. Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 203-225, set./dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES, nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 18 dez. 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.117 de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 11 dez. 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 29 mar. 2020.

CAMARGO, F.; DAROS, T.A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARBONESI, M. A. R. O uso do seminário como procedimento avaliativo no ensino superior privado. 2014. Centro Universitário-UDF. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/MariaAnastaciaRibeiroMaiaCarbonesi_GT2_integral.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Boston: Clayton Christensen Institute, 2013.

COUTINHO, Isa J. Avaliação da qualidade de jogos digitais educativos: trajetórias no desenvolvimento de um instrumento avaliativo. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2017.

DEBALD, B. (org.). Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020.

EGENFELDT-NIELSEN, S. The challenges to diffusion of educational computer games. Denmark: IT-University of Copenhagen, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228793987_The_challenges_to_diffusion_of_educational_computer_games. Acesso em: 14 abr. 2020.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância





e corporativa. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FISHER, Julia F.; BUSHKO, K.; WHITE, J. Blended beyond borders: a scan of blended learning obstacles and opportunities in Brazil, Malaysia & South Africa. Christensen Institute, 2017.

GONÇALVES, C. S.; TRINDADE NETO, P. A. Gamificação: uma solução inovadora para a ineficácia da Lei Antibullying. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI: Pesquisa e Educação Jurídica. 28., 2019, Goiânia. Anais...Goiânia: Conpedi, 2019. p. 83-99. Disponível em: <http://conpedi.daniloir.info/publicacoes/no85g2cd/xl6n1b69/LF1SK56ksS9Wigg1.pdf>. Acesso em: 24 maio 2020.

HAWKS, Sharon J. The flipped classroom: now or never? AANA Journal, 82 (4), p. 264-269, 2014.

HIGASHI, P.; PEREIRA, S. G. Estudo prévio: sala de aula invertida. In: DEBALD, B. (org.). Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020, p. 21-28.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

KLAFKE, G. F.; FEFERBAUM, M. Metodologias ativas em Direito: guia prático para o ensino participativo e inovador. São Paulo: Atlas, 2020.

LAGE, R. C.; SPOSATO, K. B. O método do caso aplicado ao ensino superior na área jurídica. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI: Pesquisa e educação jurídica I. 27., 2018, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: Conpedi, 2018. p. 171-190. Disponível em: <http://conpedi.daniloir.info/publicacoes/34q12098/l44zms3w/wU32uC8uAqPOm71R.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2020.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. (org.). Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando às técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018a.

LEAL, E.; MEDEIROS, C. R.; FERREIRA, L; V. O uso do método do caso de ensino na educação na área de negócios. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. (org.). Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018b, p. 93-104.

LIMA, G. V.; PONTES, V. R. Formação do profissional de Direito a partir do contexto da sociedade informacional: uma proposta de transformação metodológica. In: CONGRESSO DE TECNOLOGIAS APLICADAS AO DIREITO: Direito, educação e metodologias tecnológicas do conhecimento. 1., 2018, Belo Horizonte Anais...Belo Horizonte, 2018. p. 24-31. Disponível em: <http://conpedi.daniloir.info/publicacoes/6rie284y/5118p29w>. Acesso em: 16 abr. 2020.

LIMA, R. A.; MAGALHÃES, Á. de A. Aplicando metodologias ativas no ensino do Direito no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI: Direito, educação, epistemologias, metodologias do conhecimento e pesquisa jurídica I. 25., 2016, Curitiba. Anais...Curitiba: Conpedi, 2016. p. 307-322. Disponível em: <http://conpedi.daniloir.info/publicacoes/y0ii48h0/wz8uq8sf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

MACHADO, A. M.; BARBIERI, C. H. Seminário. In: GHIRARDI, J. G. Métodos de ensino em Direito: conceitos para um debate. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 89-100.

MALUSÁ, S.; MELO, G. F.; BERNARDINO JÚNIOR, R. Seminário: da técnica de ensino à polonização de ideias. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. (org.). Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de



aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018. p. 65-76.

MEDEIROS, Cintia R.; QUEIROZ, Zandra C. Encenando o ambiente de negócios: a representação teatral pedagógica. In: LEAL, Edvalda A.; MIRANDA, Gilberto J.; CASA NOVA, Silvia P. (Org.). Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018, p. 141-152.

MONESI, Carlos A. A visita técnica como recurso metodológico aplicado ao curso de engenharia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 33., 2005, Campina Grande. Anais... Campina Grande: COBENGI, 2005. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/interna.php?ss=14&ctd=75>. Acesso em: 16 abr. 2020.

MORI, Z. C.; SANTOS, L. A. Metodologias inovadoras: uma nova aprendizagem na educação, sob o enfoque zetético e dogmático na ciência jurídica. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI: Direito, educação, epistemologias, metodologias do conhecimento e pesquisa jurídica II. 25., 2016, Curitiba. Anais...Curitiba: Conpedi, 2016. p. 171-190. Disponível em: <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/02q8agmu/24514i2v>. Acesso em: 16 abr. 2020.

MUNHOZ, A. M. ABP: aprendizagem baseada em problemas: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

MURRAY. J. H. Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 1997.

NOGUEIRA, D. R. et al. Revolucionando a sala de aula 2: novas metodologias ainda mais ativas. São Paulo: Atlas, 2020.

PEREIRA, T. H. Problem-based learning (PBL). In: GHIRARDI, J. G. Métodos de ensino em Direito: conceitos para um debate. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 61-71.

PRENSKY, M. Aprendizagem baseada em jogos digitais. São Paulo: Senac, 2012.

RADFORD, A. Games and learning aboutform in architecture. Automation in Construction, v. 9, p. 379-385, 2000.

RAMOS, D. K.; CRUZ, D. M. A tipologia de conteúdo de aprendizagem nos jogos digitais. In: RAMOS, D. K.; CRUZ, M. M. Jogos digitais em contextos educacionais. Curitiba: CRV, 2018, p. 21-45.

RAMOS, L. de O.; SCHORSCHER, V. C. Método do caso. In: GHIRARDI, J. G. Métodos de ensino em Direito: conceitos para um debate. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 49-60.

RIBEIRO JÚNIOR, N. dos S. et al. Uma experiência com inovação e empreendedorismo na educação. In: MEIRA, L.; BLIKSTEIN, P. (org.). Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2020, cap. 17.

RIBEIRO, L. R. Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior. São Paulo: Edufscar, 2008.

ROCHA, D. G.; GOUVEIA, L. B.; PERES, P. Práticas pedagógicas inovadoras: novos desafios; In: ROCHA, D. G.; OTA, M. A.; HOFFMANN, G. (org.). Aprendizagem digital: curadoria, metodologias





e ferramentas para o novo contexto educacional. Porto Alegre: Penso, 2021, p. 13-28.

SANTOS, Weider A. Desenvolvimento da sala de aula invertida no Ensino Fundamental Anos Finais: um estudo de caso. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2018.

SOARES, M. A. et al. Aprendizagem baseada em problemas (ABP) ou problem-based learning (PBL): podemos contar com essa alternativa. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. (org.). Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018, p. 105-124.

SOUSA, E. G.; LEAL, E. A. Visita técnica: uma viagem pela teoria-prática-ensino-aprendizagem. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. (org.). Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018, p. 15-29.

SOUZA, L. N.; CASA NOVA, S. P. O role-play (jogo de papéis) aplicado no ensino e aprendizagem. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. (org.). Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018, p. 153-168.

TALBERT, R. Guia para utilização da aprendizagem invertida no ensino superior. Porto Alegre: Penso, 2019.

TREVISANI, Fernando M.; CORRÊA, Ygor. Ensino híbrido e o desenvolvimento de competências gerais da Base Nacional Comum Curricular. Revista Prâxis, Novo Hamburgo, a. 17, n. 2, p. 43-62, mai./ago. 2020.

VALENTE, José A. A sala de aula invertida e a possibilidade de ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 26-44.

VENDRAMIN, E. O.; LIMA, J. P. R. Sala de aula invertida – flipped classroom. In: NOGUEIRA, D. R. et al. Revolucionando a sala de aula 2: novas metodologias ainda mais ativas. São Paulo: Atlas, 2020, p. 77-94.

VIANA, S. P. Sala de aula invertida e ensino do Direito. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI: direito, educação, epistemologias, metodologias do conhecimento e pesquisa jurídica II. 27., 2017. Florianópolis. Anais...Florianópolis: Conpedi, 2017. p. 24-39. Disponível em: <http://conpedi.daniloir.info/publicacoes/02q8agmu/24514i2v>. Acesso em: 15 abr. 2020.

WINTER, J. W. Performance and motivation in a middle school flipped learning course. Tech Trends. 62, p. 176-183, 2018.

ZIMMERMAN, E.; SALEN, K. Regras do jogo: fundamentos do design de jogos. São Paulo: Blucher, 2012.

contrapontos

