

Metodologias ativas no ensino jurídico: uma análise da sala de aula invertida, do seminário e do estudo de caso como estratégias de aprendizagem no curso de direito

Active learning methodologies in legal education: an analysis of the flipped classroom, seminar, and case study as learning strategies in law courses

Lourival Antônio Simões de Farias¹, Rose Jenniffer Lopes Leandro², Erinaldo Alves dos Santos³, Gutemberg de Oliveira Bandeira⁴, Davi Dantas Alves⁵, Ivanessa Sousa Videres de Sena⁶, Thamara Jamilla de Oliveira⁷ e Aline Ingrid Mendes de Araújo⁸

v. 14/ n. 3 (2026)
Julho/Setembro

Aceito para publicação em 16/07/2026.

¹Mestre em Sistemas Agroindustriais pela Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba. ORCID: 0009-0006-7187-8488. E-mail:

farias.lourival@hotmail.com;

²Especialista em Direitos Humanos e Pluralidades pela Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba. ORCID: 0009-0003-3287-1118. E-mail: roselopes.advocacia@gmail.com;

³Doutorando em Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, Rio Grande do Norte. ORCID: 0009-0008-6108-2691. E-mail: erinaldoasantos9@gmail.com;

⁴Mestre em Sistemas Agroindustriais pela Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba. ORCID: 0009-0007-8410-0234. E-mail: gutembergbandeira2@gmail.com;

⁵Doutorando em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte. ORCID: 0000-0003-3324-9075. E-mail: davipb70@gmail.com;

⁶Especialista em Direito Previdenciário da Faculdade Integrada de Patos, Patos, Paraíba. ORCID: 0009-0004-9936-3641. E-mail: isena.advocacia@gmail.com.

⁷Bacharel em Direito pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras, Cajazeiras, Paraíba. ORCID: 0009-0000-7185-1927. E-mail: thamaraadvogada1@gmail.com;

⁸Especialista em Direito do Trabalho e Direito Previdenciário pela Faculdade São Francisco, Cajazeiras, Paraíba. ORCID: 0009-0004-4821-868X. E-mail: alinemendesadv@gmail.com.

<https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/RDGP/>

RESUMO: Este artigo examina a aplicabilidade de três metodologias ativas de ensino-aprendizagem ao Bacharelado em Direito: a Sala de Aula Invertida, o Seminário e o Estudo de Caso. O ponto de partida é a constatação de que o modelo tradicional de ensino jurídico, pautado na exposição unilateral do professor e na recepção passiva do aluno, já não corresponde às competências hoje exigidas de um profissional do Direito, sobretudo o pensamento crítico, a capacidade de argumentar e a autonomia para construir soluções próprias diante de casos concretos. Buscou-se, assim, analisar de que forma essas três estratégias didáticas contribuem para a aprendizagem jurídica, contrapondo-as ao ensino tradicional e apontando caminhos concretos de aplicação em disciplinas do curso. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, construída a partir do diálogo entre autores da pedagogia universitária e do ensino jurídico. Verificou-se que a Sala de Aula Invertida amplia a autonomia do estudante ao deslocar o primeiro contato com a teoria para o ambiente extraclasse; que o Seminário, quando não se limita a uma sucessão de exposições, desenvolve a argumentação, a oralidade e a postura profissional próprias do operador do Direito; e que o Estudo de Caso aproxima o discente da jurisprudência e da resolução prática de problemas jurídicos. Conclui-se que a adoção planejada dessas três metodologias é não apenas viável, mas recomendável ao ensino jurídico contemporâneo, por favorecer uma aprendizagem significativa e alinhada às exigências da prática profissional e do próprio Exame de Ordem.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Ensino Jurídico. Sala de Aula Invertida. Seminário. Estudo de Caso.

ABSTRACT: This paper examines the applicability of three active teaching-learning methodologies to undergraduate legal education: the Flipped Classroom, the Seminar, and the Case Study. It starts from the premise that the traditional model of legal education, built on one-way lecturing by the professor and passive reception by the student, no longer matches the competencies expected of a law graduate today, particularly critical thinking, argumentative ability, and the autonomy to build one's own solutions to concrete cases. The study set out to analyze how these three strategies contribute to legal learning, contrasting them with traditional teaching and pointing to concrete ways of applying them in law school subjects. This is bibliographic research with a qualitative approach, built on dialogue between authors from higher-education pedagogy and legal education. It was found that the Flipped Classroom expands student autonomy by shifting the first contact with theory to the out-of-class environment; that the Seminar, when it does not reduce itself to a sequence of presentations, develops the argumentation, oratory, and professional posture expected of a legal practitioner; and that the Case Study brings students closer to case law and to the practical resolution of legal problems. It follows that the planned adoption of these three methodologies is not only feasible but advisable for contemporary legal education, since it favors meaningful

learning aligned with the demands of professional practice and of the Bar Examination itself.

Keywords: Active Methodologies. Legal Education. Flipped Classroom. Seminar. Case Study.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Não é novidade que os métodos tradicionais de ensino, ainda predominantes nos cursos de Direito das instituições brasileiras, vêm encontrando dificuldade crescente para promover uma aprendizagem de fato efetiva. Um modelo assentado na fala do professor e na escuta do aluno, que Freire (1978) chamou de “educação bancária”, parece cada vez menos suficiente para formar um profissional do Direito capaz de argumentar, articular ideias e sustentar posições, exigências que hoje se colocam de forma ainda mais evidente do que há algumas décadas.

Diante desse cenário, impõe-se a pergunta que orienta este trabalho: quais as contribuições que metodologias ativas de ensino-aprendizagem, em especial a Sala de Aula Invertida, o Seminário e o Estudo de Caso, podem trazer para a formação do bacharel em Direito? Ao buscar respondê-la, este artigo tem como objetivo geral analisar as contribuições dessas três metodologias à aprendizagem no curso de Direito, cotejando seus fundamentos teóricos com o modelo tradicional de ensino e demonstrando, por meio de exemplos práticos, sua aplicabilidade em disciplinas da grade curricular jurídica. Foram traçados, para isso, três objetivos específicos: (i) comparar o ensino tradicional ao ensino dialógico, a partir dos papéis exercidos por docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem; (ii) examinar os fundamentos teóricos da Sala de Aula Invertida, do Seminário e do Estudo de Caso; e (iii) propor formas de aplicação dessas metodologias em disciplinas específicas do curso de Direito.

Justifica-se o tema tanto do ponto de vista acadêmico, por aprofundar a discussão sobre a didática no ensino jurídico superior, quanto do ponto de vista profissional: a complexidade crescente da prática jurídica e o avanço das tecnologias exigem do egresso mais autonomia intelectual e mais capacidade de resolver problemas, exatamente as habilidades que as metodologias ativas aqui discutidas buscam desenvolver. Vale registrar que este artigo deriva de uma pesquisa mais ampla, realizada em sede de trabalho de conclusão de curso, da qual se extraiu o recorte teórico-metodológico ora apresentado, com aprofundamento das três estratégias didáticas consideradas, ao final da investigação, as mais robustas para a formação jurídica.

O texto está dividido em quatro seções além desta introdução: a metodologia empregada na pesquisa; o referencial teórico sobre a relação tradicional e dialógica de ensino-aprendizagem no Direito; os resultados e a discussão a respeito da Sala de Aula Invertida, do Seminário e do Estudo de Caso, com exemplos de aplicação prática; e, por fim, as considerações finais.

2 METODOLOGIA

Quanto aos procedimentos, esta pesquisa é bibliográfica: apoia-se no diálogo com a literatura já consolidada sobre pedagogia universitária, ensino jurídico e metodologias ativas de aprendizagem, no intuito de, como propõem Cervo e Bervian (2002), aprofundar o estado da arte sobre o tema. Quanto à abordagem, é qualitativa, não se pretendeu medir estatisticamente os efeitos da aplicação das metodologias, mas compreender, a partir dos referenciais consultados, de que forma essas estratégias didáticas podem qualificar o processo de ensino-aprendizagem no curso de Direito.

O diálogo teórico apoiou-se em autores da pedagogia universitária, Paulo Freire (1978; 1987), Anastasiou e Alves (2015) e Gil (2009), em conjunto, de modo complementar, com Masetto (2018) e Valente, Almeida e Geraldini (2017) e em autores dedicados especificamente a cada metodologia analisada: Bergmann e Sams (2016), Schneiders (2018) e Freitas (2021), no que se refere à Sala de Aula Invertida; Borges (1999) e Júnior et al. (2014), quanto ao Seminário; e Spricigo (2014), Nery et al. (2016), Beber, Silva e Bonfiglio (2014) e Monteiro Neto e Rodrigues (2021), quanto ao Estudo de Caso. A leitura de Biermann e Andrade (2021) e de Soares et al. (2022) ajudou, ainda, a situar a discussão no debate mais recente sobre metodologias ativas no ensino jurídico brasileiro.

A fim de demonstrar a aplicabilidade prática de cada metodologia, foram elaboradas propostas de exercício didático voltadas a disciplinas específicas do curso de Direito, Direito Tributário, Direito Penal e Direito Processual Penal, com o propósito de oferecer subsídio imediato à prática docente. Dentre as diversas estratégias ativas discutidas na literatura, a escolha recaiu sobre essas três em razão do maior grau de desenvolvimento teórico e de aplicabilidade prática identificado ao longo da pesquisa bibliográfica, o que permitiu um exame mais aprofundado de cada uma delas.

3 O ENSINO JURÍDICO TRADICIONAL E A NECESSIDADE DE NOVAS ABORDAGENS

3.1 O MODELO TRADICIONAL DE ENSINO NO DIREITO

Por muito tempo, ensinar foi entendido como um ato unilateral: ao professor cabia expor o conteúdo; ao aluno, absorvê-lo e, em caso de insucesso, arcar sozinho com a responsabilidade pela própria aprendizagem (Anastasiou; Alves, 2015). Esse modelo remonta, em boa medida, ao método jesuítico consolidado no Ratio Studiorum de 1599, fundado na preleção do professor, no esclarecimento de dúvidas dos alunos e em exercícios voltados à memorização e, apesar da distância histórica, ainda encontra reflexo expressivo na formação de bacharéis em Direito no Brasil (Rodrigues; Moura; Testa, 2011).

Foi justamente essa relação, na qual o professor narra o conteúdo e ao aluno cabe fixá-lo, memorizá-lo e repeti-lo, muitas vezes sem compreender de fato o seu significado que Paulo Freire chamou de “educação bancária” (Freire, 1978). Não se trata, aqui, de negar por completo o valor histórico do método tradicional, que em seu tempo cumpriu a função de uniformizar e organizar a transmissão do conhecimento (Rodrigues; Moura; Testa, 2011); trata-se, isso sim, de reconhecer que esse modelo, tomado isoladamente, já não corresponde às exigências de formação de um profissional do Direito capaz de argumentar, debater e construir soluções jurídicas próprias diante de casos concretos diagnósticos que, mais de uma década depois, continua a orientar boa parte da produção recente sobre o tema (Biermann; Andrade, 2021).

O perfil de discente formado sob essa lógica tende a reproduzir a mesma passividade: torna-se um repetidor de conteúdo, capaz de identificar determinado instituto jurídico, mas nem sempre apto a compreender seus fundamentos e as implicações práticas de sua aplicação (Rodrigues; Moura; Testa, 2011). Gil (2009) chega a diagnóstico semelhante ao analisar a didática no ensino superior de modo geral: a aula expositiva, quando utilizada como estratégia didática exclusiva ao longo de todo um curso, tende a gerar desinteresse progressivo e memorização mecânica, ainda que continue sendo um recurso legítimo quando combinada a outras técnicas de ensino. É desse diagnóstico que nasce a discussão sobre a necessidade de metodologias capazes de inserir o discente como sujeito ativo do próprio processo de aprendizagem.

3.2 A RELAÇÃO DIALÓGICA E O PAPEL DO DOCENTE E DO DISCENTE COMO INTERLOCUTORES

Para Freire (1987), o diálogo é a essência de uma educação humanizadora, realizada por meio da palavra a partir de duas dimensões inseparáveis: a ação, voltada à transformação, e a reflexão, associada à conscientização crítica. Sob essa perspectiva, o professor deixa de ser o único detentor do conhecimento para assumir o papel de interlocutor: media, questiona e provoca o debate, sem que isso implique abrir mão da autoridade própria de quem domina o conteúdo técnico da disciplina.

O perfil do discente contemporâneo do curso de Direito também já não se ajusta ao papel de mero receptor de conteúdo. Trata-se de um estudante inserido em uma sociedade conectada, cujas experiências de comunicação e de organização da própria rotina passam, em boa parte, por dispositivos eletrônicos o que amplia as possibilidades de aprendizagem para além dos limites físicos da sala de aula (Schneiders, 2018). Esse novo perfil discente exige do docente um planejamento didático mais cuidadoso, capaz de conciliar as ferramentas tecnológicas disponíveis com o desenvolvimento do senso crítico que a formação jurídica exige.

É nesse contexto de transição entre a relação tradicional e a relação dialógica de ensino-aprendizagem que se inserem as metodologias ativas examinadas a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS AO ENSINO JURÍDICO

Metodologias ativas podem ser entendidas como um processo interativo de conhecimento, análise, estudo, pesquisa e tomada de decisão individual ou coletiva, voltado à solução de um problema, cabendo ao professor atuar como facilitador desse processo (Bastos, 2006 apud Lima; Magalhães, 2016). Valente, Almeida e Geraldini (2017) alertam, contudo, que a incorporação dessas metodologias costuma ocorrer de modo mais consistente na educação básica do que no ensino superior, no qual a cultura da aula expositiva ainda encontra maior resistência à mudança o que reforça a pertinência de se discutir sua aplicação também na formação de bacharéis em Direito. Dentre as diversas metodologias ativas discutidas na literatura, a pesquisa bibliográfica conduzida permitiu identificar três estratégias com maior grau de desenvolvimento teórico e de aplicabilidade ao ensino jurídico: a Sala de Aula Invertida, o Seminário e o Estudo de Caso, examinadas nas subseções a seguir.

3.3 SALA DE AULA INVERTIDA

Na Sala de Aula Invertida (*flipped classroom*), a lógica tradicional de ensino se inverte: o conteúdo teórico, que costumeiramente seria exposto em sala, passa a ser estudado previamente pelo aluno, em casa; e as atividades de fixação, antes reservadas para tarefa doméstica, passam a ocorrer em sala, sob a mediação do professor (Bergmann; Sams, 2016). Nas palavras dos próprios autores que cunharam o termo, “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula” (Bergmann; Sams, 2016, p. 6).

Essa inversão muda substancialmente o papel de professor e aluno. O docente deixa de ser o detentor exclusivo do repasse de conteúdo e passa a atuar como uma espécie de intermediário entre aquilo que o discente já estudou por conta própria e a realidade prática do tema, corrigindo eventuais falhas de interpretação (Valente, 2014); o discente, por sua vez, assume a responsabilidade pela compreensão inicial do conteúdo e chega à sala de aula preparado para debater e defender seu próprio ponto de vista perante a turma.

Figura 1 – Comparativo entre os modelos tradicional e sala de aula invertida

	 (Sala de aula)	 (Outros espaços)
(Modelo Tradicional)	- Transmissão de informação e conhecimento - Professor palestrante - Estudante passivo	- Exercícios - Projetos - Trabalhos - Solução de problemas
(Sala de Aula Invertida)	- Debates - Projetos - Simulação - Trabalhos em grupos - Solução de problemas - Estudante ativo	- Leituras - Vídeos - Pesquisas - Busca de materiais alternativos

Fonte: Schneiders (2018).

Como mostra a Figura 1, no modelo tradicional o professor concentra o tempo de aula na transmissão do conteúdo, deixando a fixação para casa; já na Sala de Aula Invertida, o estudo prévio ocorre em casa, e o tempo de sala de aula é redirecionado ao debate, à resolução de exercícios e à mediação do professor. Esse deslocamento amplia o tempo disponível para a interação entre docente e discentes, justamente as atividades de maior exigência cognitiva.

Figura 2 – Cone de Edgar Dale



Fonte: Adaptado de Schneiders (2018).

A Figura 2 relaciona o tipo de atividade cognitiva realizada pelo estudante ao respectivo nível de retenção de conhecimento. Segundo Schneiders (2018), atividades que exigem maior participação e interação do estudante, como simulações, debates e resolução prática de problemas, todas centrais à Sala de Aula Invertida, situam-se na base do cone, associadas aos maiores níveis de retenção, ao contrário de atividades passivas, como a simples leitura ou a escuta de uma exposição. Freitas (2021) chega a conclusão semelhante ao analisar experiências de aplicação da metodologia

em turmas de Direito: quanto maior o engajamento do aluno com o material antes da aula, mais produtivo tende a ser o tempo dedicado ao debate em sala.

A título de exemplo prático, propõe-se, para a disciplina de Direito Tributário, no tema “tributos em espécie”, um planejamento de quatro aulas: os discentes recebem, com uma semana de antecedência, o material disponibilizado em ambiente virtual de aprendizagem; em sala, cada aluno dispõe de tempo pré-definido para apresentar seu entendimento e participar do debate, sempre mediado pelo professor; e a avaliação combina a qualidade da participação no debate com a resolução de questões-problema sobre o conteúdo estudado. Esse formato retira do professor a função de mero expositor e o desloca para a de mediador de um processo de construção coletiva do conhecimento.

3.4 SEMINÁRIO

Como metodologia ativa, o Seminário se distingue do modelo praticado, com frequência, nas instituições de ensino, no qual o tema é simplesmente dividido entre os alunos, cada um apresenta a sua parte e o professor atribui uma nota ao final. Borges (1999) já advertia que a técnica do seminário costuma ser confundida com mera exposição, substituindo-se o monólogo do professor pelo monólogo do aluno, sem que se promova o debate efetivo entre os participantes.

Para cumprir sua finalidade como metodologia ativa, o Seminário precisa investigar um problema ou tema com profundidade e sob diferentes pontos de vista, exigindo interação crítica entre os conteúdos apresentados, não apenas a sua exposição isolada (Júnior *et al.*, 2014). Cabe ao professor elaborar previamente um roteiro de estudo, definir os critérios de avaliação, indicar bibliografia mínima e complementar, e formular questionamentos durante as apresentações, de modo a verificar se os discentes de fato compreenderam o tema.

Aplicado à disciplina de Direito Penal, no tema “crimes em espécie”, o Seminário pode ser organizado em quatro etapas: (i) orientação coletiva, com a apresentação do tema, a divisão dos grupos e o sorteio dos assuntos; (ii) preparação, quando o professor recomenda bibliografia e orienta o roteiro de apresentação, enquanto o grupo pesquisa, elabora o material escrito e se prepara para o debate; (iii) participação dos demais grupos, que recebem o material com antecedência para formular questionamentos após cada apresentação; e (iv) apreciação final, com atribuição de conceitos ao desempenho individual e coletivo por meio de ficha de avaliação (Borges, 1999). Esse formato retira o centro do processo avaliativo da simples exposição de conteúdo e o desloca para a capacidade de argumentar, de responder a questionamentos e de defender posições, habilidades diretamente ligadas ao exercício da advocacia e das demais carreiras jurídicas.

3.5 ESTUDO DE CASO

O Estudo de Caso consiste em abordar o conteúdo por meio da análise de situações de contexto real os chamados “casos” —, pressupondo a participação ativa do estudante na resolução das questões apresentadas, individualmente ou em ambiente colaborativo (Spricigo, 2014). É metodologia historicamente associada ao ensino jurídico dos países de common law, sobretudo aos Estados Unidos, em razão do lugar central que a jurisprudência ocupa como fonte do direito naquele sistema; no Brasil, de tradição romano-germânica, o método pode ser igualmente empregado, tomando-se como referência jurisprudências, súmulas e princípios jurídicos aplicáveis a situações concretas o que, segundo Monteiro Neto e Rodrigues (2021), tem se tornado ainda mais relevante diante do fortalecimento do sistema de precedentes no processo civil brasileiro.

Do ponto de vista da psicopedagogia, o Estudo de Caso favorece o desenvolvimento da metacognição, entendida como a consciência do próprio processo de aprender (Beber; Silva; Bonfiglio, 2014), na medida em que o estudante é levado a investigar, pesquisar e construir suas próprias respostas diante de um problema, em vez de simplesmente recebê-las prontas do professor (Nery *et al.*, 2016).

Como exemplo, para a disciplina de Direito Penal, no tema “lei penal no tempo”, pode-se apresentar aos discentes um caso hipotético de condenação por crime de roubo majorado, ocorrido em 2016, questionando quais fundamentos poderiam embasar uma Revisão Criminal à luz de eventuais alterações legislativas supervenientes mais benéficas ao condenado. Ao aluno é disponibilizada bibliografia sobre a evolução legislativa do tipo penal em análise, cabendo-lhe identificar, entre outros pontos, a competência para julgar o recurso cabível, a diferença entre os institutos de furto e roubo, e os efeitos da retroatividade da lei penal mais benéfica. Esse exercício aproxima o discente da rotina argumentativa exigida na prática forense, em que a fundamentação jurídica precisa necessariamente dialogar com fatos concretos.

3.6 SÍNTESE COMPARATIVA

A análise das três metodologias revela um ponto de convergência: em todas elas, o professor deixa de ocupar o papel de transmissor exclusivo de conteúdo e passa a mediar o processo de aprendizagem, ao passo que o aluno assume posição de protagonismo na construção do próprio conhecimento. Guardam, no entanto, ênfases distintas entre si: a Sala de Aula Invertida centra-se na autonomia do estudo prévio e no melhor aproveitamento do tempo de sala de aula para o debate; o Seminário, no desenvolvimento da argumentação e da postura profissional diante de um público; e o

Estudo de Caso, na aproximação entre a teoria estudada e a resolução prática de problemas jurídicos concretos. Soares et al. (2022) chegam a conclusão semelhante ao discutirem outras metodologias ativas aplicáveis ao ensino jurídico brasileiro, como a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem baseada em projetos: nenhuma delas se propõe como solução única ou excludente, mas como estratégias complementares, que podem e talvez devam ser combinadas ao longo de uma mesma disciplina, a depender do planejamento do docente e das características da turma.

Cabe registrar, na esteira do que pondera Masetto (2018), que a simples adoção de uma metodologia ativa não garante, por si só, uma aprendizagem mais significativa: o que de fato faz diferença na formação do futuro profissional é a coerência entre os objetivos de aprendizagem definidos pelo docente, a estratégia didática escolhida e a forma de avaliação empregada. Sem esse alinhamento, corre-se o risco de reproduzir, sob nova roupagem, a mesma lógica de transmissão de conteúdo que se pretendia superar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou as contribuições da Sala de Aula Invertida, do Seminário e do Estudo de Caso à aprendizagem no curso de Direito, a partir de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Os resultados obtidos indicam que as três metodologias, cada qual com sua ênfase específica, convergem para um mesmo propósito: superar o modelo tradicional de ensino jurídico, centrado na exposição unilateral de conteúdo, substituindo-o por uma relação dialógica em que o discente assume papel ativo na construção do próprio conhecimento.

Verificou-se que a Sala de Aula Invertida favorece a autonomia do estudante ao deslocar o primeiro contato com o conteúdo teórico para o ambiente extraclasse, reservando o tempo de sala de aula para o debate mediado pelo professor; que o Seminário, quando planejado para ir além da mera exposição, desenvolve habilidades de argumentação, oralidade e defesa de posições, diretamente relacionadas ao exercício das carreiras jurídicas; e que o Estudo de Caso aproxima o discente da realidade jurisprudencial e da resolução prática de problemas jurídicos, favorecendo o desenvolvimento da metacognição.

Conclui-se, assim, que os objetivos propostos neste trabalho foram alcançados, restando evidenciado que a adoção planejada dessas três metodologias ativas é viável e recomendável ao ensino jurídico contemporâneo. Como agenda futura de pesquisa, sugere-se o desenvolvimento de estudos empíricos, de natureza quantitativa ou quali-quantitativa, capazes de mensurar os efeitos da aplicação sistemática dessas metodologias sobre o desempenho acadêmico dos discentes de Direito,

inclusive em comparação com os resultados obtidos em exames de proficiência como o Exame de Ordem.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Univille, 2015.

BEBER, Bernadette; SILVA, Eduardo da; BONFIGLIO, Simoni Urnau. Metacognição como processo da aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 31, n. 95, 2014.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BIERMANN, Laís Sales; ANDRADE, Denise Almeida de. Desafios do ensino jurídico no Brasil no século XXI: metodologia tradicional versus metodologia participativa. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 35-52, 2021.

BORGES, Gilberto Luiz de Azevedo. **Como realizar um seminário**. Botucatu: Departamento de Educação, UNESP, 1999. Disponível em: http://eventos.uepg.br/pedagogia_saude/downloads/Orientacao%20seminario.pdf. Acesso em: 3 nov. 2019.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Alessandra Maria de. A sala de aula invertida como estratégia de aprendizagem ativa no ensino jurídico. **Revista do Direito**, Santa Cruz do Sul, n. 66, p. 131-146, jan./jun. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

JÚNIOR, Fábio Pimenta de Pádua *et al.* Avaliação da percepção de discentes e docentes sobre novas tecnologias de ensino em cursos de graduação em Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 295-321, abr./jun. 2014.

LIMA, Renata Albuquerque; MAGALHÃES, Átila de Alencar Araripe. Aplicando metodologias ativas no ensino do Direito no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: CONPEDI/UnB/UCB/IDP/UDF, 2016.

MASETTO, Marcos Tarciso. Metodologias ativas no Ensino Superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais?. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 650-667, 2018.

MONTEIRO NETO, Manoel; RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Metodologias ativas nos cursos de Direito: notas acerca da utilização do método do caso. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 18-34, 2021.

NERY, Ariana M. F. *et al.* Utilização do estudo de caso como metodologia ativa de ensino na disciplina de construção civil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 44., 2016, Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN/ABENGE, 2016.

RODRIGUES, Leude Pereira; MOURA, Lucilene Silva; TESTA, Edimárcio. O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v. 4, n. 3, pub. 5, jul. 2011.

SCHNEIDERS, Luís Antônio. **O método da sala de aula invertida (flipped classroom)**. Lajeado: Ed. da Univates, 2018.

SOARES, Lucas Fucci *et al.* Do ensinar e do aprender Direito por meio de metodologia ativa. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 12, e438111234640, 2022.

SPRICIGO, Cinthia Bittencourt. **Estudo de caso como abordagem de ensino**. 2014. Disponível em: <https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/estudo-de-caso-como-abandonagem-de-ensino.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2019.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, n. 4, 2014.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, jun. 2017.