

## PROJETO DE MODERNIZAÇÃO CURRICULAR DA FDRP-USP: NOVOS PASSOS PARA O ENSINO JURÍDICO

## PROYECTO DE MODERNIZACIÓN CURRICULAR DE LA FDRP-USP: NUEVOS PASOS PARA LA EDUCACIÓN JURÍDICA

Caio Gracco Pinheiro Dias\*\*  
Carolina Trevisan de Azevedo\*\*

### RESUMO

Buscamos compartilhar nossos primeiros passos no Projeto de Modernização Curricular (PMC) da FDRP-USP, voltado a elaborar um eixo da disciplina “Laboratório” que utilize a metodologia ativa de sala de aula invertida. Nesse sentido, procuramos discutir: a demanda por inovações no ensino jurídico; as principais características da metodologia escolhida; a descrição/análise das respostas dos formulários elaborados para estabelecer um diálogo com docentes e discentes. Valemo-nos, para isso, de uma revisão bibliográfica narrativa e de um levantamento de dados obtidos por meio desses formulários. A literatura acadêmica aponta que a sala de aula invertida enfrenta diversos desafios, como a adaptação dos atores envolvidos aos novos papéis desempenhados. A pesquisa confirma essa concepção, mas auxilia a pensar em estratégias para amenizar os obstáculos e favorecer o engajamento dos discentes por meio de diferentes técnicas que buscam adaptar a metodologia ao público-alvo, como o emprego de métodos avaliativos menos tradicionais.

Palavras-chave: Educação; Ensino Jurídico; Planejamento; Ensino participativo; Sala de aula invertida.

### RESUMEN

Buscamos compartir nuestros primeros pasos en el Proyecto de Modernización Curricular (PMC) de la FDRP-USP, con el objetivo de desarrollar un eje de la disciplina “Laboratorio” que utiliza la metodología activa de aula invertida. En ese sentido, buscamos discutir: la demanda de innovaciones en la enseñanza; las principales características de la metodología elegida; la descripción/análisis de las respuestas de los formularios elaborados para establecer un diálogo con profesores y estudiantes. Para ello, se utilizó una revisión bibliográfica narrativa y un levantamiento de datos obtenidos a través de estos formularios. La literatura académica señala que el aula invertida enfrenta varios desafíos, como la adaptación de los actores involucrados a los nuevos roles que se juegan. La investigación confirma esta concepción, pero ayuda a pensar estrategias para paliar obstáculos y favorecer la participación de los estudiantes a través de diferentes técnicas que buscan adaptar la metodología al público objetivo, como el uso de métodos de evaluación menos tradicionales.

\*\* Doutor em Direito pela Universidade de São Paulo (2007). Professor doutor do Departamento de Direito Público (área de Direito Internacional) da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto (FDRP-USP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5308659949928261>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2076-1259>, e-mail para contato: [cgracco@usp.br](mailto:cgracco@usp.br)

\*\* Mestranda em Direito pela Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FDRP-USP), sendo bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP; Pós-graduada em Prática Penal Avançada (Damásio Educacional). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1137598255824743>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1545-4676>, e-mail para contato: [carolina.azevedo@alumni.usp.br](mailto:carolina.azevedo@alumni.usp.br)

---

Palabras llave: Educación; Educación Jurídica; Metodologías de Enseñanza; Enseñanza participativa; Aula invertida.

## INTRODUÇÃO

A crise do ensino tradicional, inclusive no ensino jurídico, vem provocando discussões que ressaltam o caráter conteudista e expositivo do processo de aprendizagem, assim como a sugestão de utilização de metodologias ativas de ensino. Essas metodologias têm em comum a participação ativa dos alunos e alunas e o papel dos docentes enquanto facilitadores do processo de aprendizagem.

Entre as metodologias ativas tem-se a sala de aula invertida, caracterizada pela disponibilização prévia de conteúdos aos discentes e utilização do tempo em sala de aula sobretudo para o desenvolvimento de atividades sob supervisão docente. Acompanhando os debates a respeito da demanda por inovações no ensino jurídico, o Projeto de Modernização Curricular da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto (PMC) se propôs a planejar um eixo de uma das disciplinas da universidade (o Laboratório) a partir da metodologia em questão.

O objetivo geral do presente artigo é compartilhar os primeiros passos da trajetória do PMC, de modo a contribuir para o debate a respeito de possíveis caminhos para a superação da crise do ensino jurídico. Para isso, propomo-nos a contextualizar a elaboração do Projeto, abordar os principais aspectos da sala de aula invertida e explorar nosso diálogo com o corpo docente e discente como primeira etapa do nosso planejamento, visando definir em grandes linhas o desenho da proposta que resultará do PMC.

Consideramos o último objetivo nosso foco principal, trabalhado na terceira e na quarta seção deste artigo. Exploramos a construção de formulários destinados aos atores apontados, assim como os resultados obtidos por meio das respostas recebidas, a partir das quais tecemos algumas reflexões sobre a adoção da sala de aula invertida em propostas didáticas em cursos de direito. O formulário destinado aos docentes buscou identificar os conteúdos e competências a serem trabalhados na disciplina, ao passo que o formulário voltado aos discentes buscou captar sua percepção a respeito da sala de aula invertida e de diversos elementos dessa metodologia que apresentam relação direta com os desafios listados pela literatura acadêmica para sua aplicação. Tais percepções foram buscadas pensando no planejamento do PMC, de modo a adequá-lo ao seu público-alvo, mas acreditamos que possam contribuir também para o planejamento de outras experiências, o que nos motivou a compartilhá-las.

A presente pesquisa conta com uma revisão bibliográfica narrativa, voltada sobretudo aos dois primeiros objetivos específicos, servindo também de base para as reflexões realizadas na terceira parte. No entanto, tendo em vista nosso foco principal na

descrição e análise a respeito dos dados obtidos por meio dos formulários, compreendemos tratar-se, predominantemente, de um levantamento de dados.

### **O Projeto de Modernização Curricular da FDRP/USP: a demanda por inovações no ensino jurídico e a importância do planejamento político-pedagógico**

O presente artigo faz um relato dos primeiros passos vivenciados no Projeto de Modernização Curricular (PMC) da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FDRP-USP), desenvolvido entre os meses de junho de 2021 e março de 2022. O objetivo do Projeto é elaborar uma proposta didática que possa servir de modelo para uma revisão do desenho da disciplina Laboratório, que é um componente curricular obrigatório do curso de Direito da FDRP nos quatro primeiros e sexto semestres do curso<sup>1</sup>.

Esse objetivo responde à demanda por inovação na educação jurídica, inserida ainda em um sistema tradicional<sup>2</sup> de ensino e marcado “pela produção de um conhecimento descritivo e sistemático dos institutos e normas jurídicas codificadas, que compõe uma formação formalista e dogmática do direito, ancorada no protagonismo docente e sustentada em aulas excessivamente expositivas”<sup>3</sup>.

Esse ensino tradicional é algo muito próximo do que hooks, em diálogo com os estudos de Paulo Freire, identifica no ensino nos EUA como sendo uma “educação bancária”, que valoriza acima de tudo o consumo de informação, a ser memorizada e

---

<sup>1</sup> A disciplina foi uma inovação trazida pela revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Direito da FDRP de 2017. Originariamente, ela seria conduzida por uma equipe de docentes, sob a direção da Comissão Coordenadora do Curso de Direito, que trabalharia um tópico comum em atividades que envolvessem ensino, pesquisa e extensão, visando à articulação de teoria e prática na formação jurídica de alunos e alunas. Contudo, no curso de seus oferecimentos, acabou se fragmentando e se organizando a partir de eixos de trabalho, propostos individual ou coletivamente por docentes, com pouca ou nenhuma interação ou diálogo entre si, o que, somado à inexistência de critérios comuns de avaliação, acabou por criar resistências à proposta do Laboratório cuja superação é a principal razão do PMC. Para mais informações sobre o processo de revisão do PPP, cf. COELHO, Nuno Manuel Morgadinho dos Santos; DIAS, Caio Gracco Pinheiro. *Elaboração participativa do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Direito: relato da experiência da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo*. *Libertas: Revista de Pesquisa em Direito*, v. 4, n. 2, p. 85–99, 2018.

<sup>2</sup> São várias as possíveis definições do que caracteriza o ensino jurídico como sendo tradicional; para nós, o tradicional está ligado à perpetuação acrítica de modelos de ensino adotados nos cursos jurídicos praticamente desde sua instalação no Brasil, no Séc. XIX, perpetuação que se dá não em função de uma reflexão embasada que conclua pela adequação dos métodos aos fins formativos buscados, mas do fato de que era o modelo adotado pelos professores dos atuais professores. Uma evidência de quão pouco mudou a didática nos cursos de Direito é dada pela famosa aula inaugural da Faculdade Nacional de Direito proferida por San Tiago Dantas em 1955, cuja descrição das aulas então ministradas guarda uma semelhança espantosa com o ensino jurídico nos dias de hoje. Cf. SAN TIAGO DANTAS, Francisco Clementino. *A Educação Jurídica e a Crise Brasileira [1955]*. *Cadernos FGV DIREITO RIO. Educação e Direito*, v. 3, p. 9–37, 2009.

<sup>3</sup> FARIA, Adriana Ancona de. *Reflexões sobre a educação jurídica: desafios ao ensino e à pesquisa*. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, v. 12, n. 24, p. 37-58, 2014. p.39-40.

armazenada<sup>4</sup>. Ao abordar a educação enquanto prática da liberdade, a partir de um modelo de pedagogia engajada, a autora aponta como função docente ir além da simples partilha de informações, de modo a contribuir para o “crescimento intelectual e espiritual” dos alunos. Nesse sentido, ressalta a importância de ultrapassar o conteúdo dos livros, buscando “o conhecimento de como viver no mundo”. Dessa forma, assinala a demanda pela participação ativa de todos e do engajamento crítico dos alunos, cujas experiências devem ser consideradas<sup>5</sup>.

Em seus estudos, Faria<sup>6</sup> e Faria e Lima<sup>7</sup> mostram que fatores como a globalização, as novas tecnologias e a constitucionalização do direito são responsáveis por gerar uma demanda em torno de um ensino jurídico diferente, capaz de incentivar o desenvolvimento de novas capacidades no corpo docente. Entre as mudanças que resultam desses fatores, destacam a maior oferta de conteúdos, disponíveis por meio de diversas ferramentas fora do contexto da sala de aula, fazendo com que o conhecimento não seja mais um privilégio do corpo docente.

Da mesma forma, assinalam como a formação dessa rede de informações facilita a construção de conteúdos integrados, fugindo à tradicional compartimentalização do conhecimento. Essa é uma das razões pelas quais a reestruturação proposta pelo PMC busca uma integração com a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FEA-RP/USP), de modo a trabalhar, no Laboratório a combinação de diferentes áreas do conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar que possa de fato preparar os alunos e alunas para um mercado de trabalho cada vez mais complexo.

Valendo-nos da autonomia incentivada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (DCN)<sup>8</sup>, que, conforme ressaltam Faria e Lima, delinearam novos parâmetros regulatórios para o curso, procuramos explorar no PMC uma metodologia ativa de ensino ainda pouco utilizada na área jurídica: a sala de aula invertida, cujos contornos serão explorados mais à frente<sup>9</sup>, porque acreditamos trazer uma forma de gestão do tempo em sala de aula mais propícia para o aprendizado.

A escolha do modelo da sala de aula invertida, contudo, não esgota, nem predetermina, a definição tanto dos objetivos de aprendizado, quanto das estratégias que serão utilizadas para alcançá-los, decisões que são o cerne do planejamento da proposta pedagógica que é o objetivo central do PMC. Aqui ganha destaque outra dimensão da proposta que relatamos neste artigo, que é a opção por um planejamento dialógico, por

---

<sup>4</sup> HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 1a. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. p.26.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 25-27.

<sup>6</sup> FARIA, Adriana Ancona de. Reflexões sobre a educação jurídica: desafios ao ensino e à pesquisa. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, v. 12, n. 24, p. 37-58, 2014. p.39-40.

<sup>7</sup> FARIA, Adriana Ancona de; LIMA, Stephane Hilda Barbosa. As novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito: processo de construção e inovações. In: *Educação jurídica no século XXI: Novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito - limites e possibilidades*. Florianópolis: Habitus, 2019, p.9-22.

<sup>8</sup> Resolução CNE/CES nº 5 de 17 de dezembro de 2018 do CNE/CES

<sup>9</sup> FARIA; LIMA, op cit.

uma construção coletiva da proposta didática, articulando e integrando as diferentes visões e preferências dos docentes que participarão da implementação dessa proposta.

Isso é um desafio, não só porque não é prática corrente nos cursos de Direito, nos quais a docência costuma ser uma atividade individual, mas também e principalmente porque o planejamento, como assinala Leal, consiste em ato político-pedagógico, uma vez que transparece “intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir”, algo ainda mais complexo no Ensino Superior, que assume um papel de formação do indivíduo simultaneamente enquanto profissional e cidadão<sup>10</sup>; se a explicitação dessa tomada de posição é complicada mesmo quando se trata de propostas individuais, ter de negociá-la em um grupo de pessoas de diversas concepções sobre o que é ensinar e aprender é ainda mais, mas nem por isso algo menos importante.

Nesse processo, destaca-se a importância de observar as condições objetivas e subjetivas nas quais se desenvolverá o processo de ensino<sup>11</sup>. No caso da disciplina de Laboratório, em condições normais, as turmas são compostas por 100 alunos, de primeiro e segundo ano, com uma carga horária semanal de 8h, que incluem atividades realizadas dentro e fora de sala de aula. A disciplina está dividida em “eixos”, a partir de propostas apresentadas por diferentes docentes, estando o corpo discente livre para optar pelo eixo de seu maior interesse.

Com relação às condições físicas da instituição, a FDRP conta com uma estrutura mais que adequada, que permite atividades tanto dentro quanto fora da sala de aula, considerando que apresenta espaço amplo, além de salas de seminário e espaços fechados de estudo na biblioteca que podem ser usadas para atividades em grupo. Da mesma forma, cada sala de aula conta com um computador e um projetor, que permitem explorar certos recursos didáticos multimídia.

É, pois, a partir desse contexto que, no planejar, serão definidos os objetivos da proposta a ser elaborada pelo PMC, que deverão estar explicitados de forma clara no Plano de Ensino-Aprendizagem da proposta, que deverá incluir também a forma de os alcançar. O Plano em questão consiste, segundo Libâneo, em “um roteiro organizado das atividades didáticas para um ano ou semestre”, apresentando a “justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola, objetivos gerais; objetivos específicos; conteúdo (com a divisão temática de cada unidade), tempo provável e desenvolvimento metodológico (atividades do professor e dos alunos)”<sup>12</sup>.

No presente artigo, nosso foco é explorar a primeira etapa do PMC, incluindo o porquê da escolha da sala de aula invertida como forma de gerir o tempo das aulas, bem como as informações coletadas com docentes e discentes, passos importantes para iniciar nossa etapa de desenvolvimento metodológico. Trata-se de etapa do planejamento diretamente relacionada às demais, uma vez que, como ressalta Libâneo, “dará vida aos

<sup>10</sup> LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. Revista Iberoamericana de Educación, v. 37, n. 3, p. 1-6, 2005. p.1.

<sup>11</sup> LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. Revista Iberoamericana de Educación, v. 37, n. 3, p. 1-6, 2005. p.1.

<sup>12</sup> LIBÂNEO, José Carlos. Didática. Cortez Editora, 2006. p.232-233.

objetivos e conteúdos”, além de dever guardar coerência com a justificativa da disciplina<sup>13</sup>.

Por isso, voltamo-nos à escolha pela sala de aula invertida a partir das nuances do Laboratório. Conforme assinalado, a disciplina em questão tem como foco ser um espaço de novas experiências de aprendizado, visando alterar o perfil conteudista e tradicional do curso, tornando-o mais adequado à formação de egressos capacitados para enfrentar os desafios de um mundo complexo e interconectado.

Para isso, como ressaltam Faria e Lima, são necessárias competências não apenas técnicas, mas comportamentais, como a habilidade de trabalhar em equipe. As autoras ressaltam a demanda por profissionais capazes de relacionar teoria e prática, além de estarem familiarizados com novas tecnologias, sendo o ensino participativo um caminho para responder a essas novas demandas<sup>14</sup>. Em suas palavras:

A opção por um ensino participativo que acredita no protagonismo do aluno na construção do conhecimento pelo enfrentamento de problemas prestigia uma visão do direito mais complexa e articulada com um universo múltiplo de atores e questões. Isso é uma posição política<sup>15</sup>.

Nesse sentido, as metodologias ativas se apresentam como importantes ferramentas, pois, como pontua Silva, são caracterizadas pelo papel ativo exercido pelo corpo discente, que passa a atuar sobre seu processo de ensino e aprendizagem, fazendo escolhas e definindo seu próprio ritmo. Os docentes, por outro lado, assumem o papel de facilitadores/mediadores, abandonando a função de responsáveis unilaterais pelo processo de ensino<sup>16</sup>.

O autor, a partir dessas observações, reconhece que essas mudanças podem conduzir a equívocos como a impressão de que o professor se torna menos importante, mas esclarece não ser esse o caso, “sendo então muito mais difícil mediar o processo de ensino do que impor aos outros o que você julga correto. Mediar, orientar ou facilitar requer uma abertura ao novo, a novos questionamentos e a novas respostas”<sup>17</sup>.

Essa dificuldade é um dos desafios do ensino participativo, para o qual, como explicam Faria e Lima, são necessários os esforços de diferentes atores, incluindo: o corpo docente, cuja capacitação para aplicar o novo método é essencial, já que vai desempenhar um papel para o qual não foi treinado; e o corpo discente, que precisa assimilar seu novo papel, que inclui a preparação prévia para as aulas<sup>18</sup>.

---

<sup>13</sup> Ibidem, p.237.

<sup>14</sup> FARIA, Adriana Ancona de; LIMA, Stephane Hilda Barbosa. As novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito: processo de construção e inovações. In: Educação jurídica no século XXI: Novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito - limites e possibilidades. Florianópolis: Habitus, 2019.

<sup>15</sup> Ibidem, p.56.

<sup>16</sup> SILVA, Alexandre José de Carvalho. Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação. Lavras: UFLA, 2020.

<sup>17</sup> Ibidem, p.10.

<sup>18</sup> FARIA; LIMA, op cit.

Em contrapartida, o ensino participativo contribui para ampliar a variedade de modos de ensino, favorecendo a formação de um “modelo holístico de aprendizado”, explorado por hooks, que ressalta sua contribuição para o crescimento de todos, inclusive dos professores, estimulando seu fortalecimento e capacitação, de modo que compreendemos valer a pena enfrentar cada um desses desafios<sup>19</sup>.

A partir dessa contextualização, passamos agora a uma rápida explicação acerca da escolha pela sala de aula invertida e suas principais características, para depois aprofundar os passos que seguimos até o presente momento para lidar com os desafios apontados e articular o desenvolvimento metodológico com os demais elementos do Plano de Ensino-Aprendizagem.

### **A sala de aula invertida: razões da escolha do modelo**

A sala de aula invertida é uma das alternativas que têm sido propostas para tentar fazer frente ao crescente desinteresse dos estudantes pelas aulas totalmente expositivas, cuja taxa de evasão tem se mostrado elevada<sup>20, 21</sup>. Da mesma forma, responde às já mencionadas demandas do mercado de trabalho por profissionais que tenham habilidades que vão muito além da memorização de conteúdos, característica do ensino tradicional<sup>22</sup>.

Ao abordar a necessidade de inovações no ensino jurídico em específico, Sanches Calil e Silva assinalam que seu caráter tecnicista “promove a estagnação dos cursos jurídicos”, assim como promove a formação de profissionais inseguros, uma vez que mantidos distantes da realidade prática<sup>23</sup> ao longo do curso<sup>24</sup>. Acerca do mesmo tema, Oliveira pontua que:

A relevância do tema ampara-se na existência de alunos com baixo rendimento acadêmico, dificuldade de interpretação, escrita, reprovação em Exames de Ordem e, por consequência, aos questionamentos quanto à didática aplicada no Curso de Direito, visando a egressos hábeis e competentes, na busca por um ensino eficaz<sup>25</sup>.

Alunos desmotivados, com formação deficiente e divorciada da prática, que têm dificuldade de lidar com problemas contemporâneos que exigem uma atuação e uma

---

<sup>19</sup> HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 1a. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. p.35.

<sup>20</sup> VALENTE, José Armando. *Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida*. *Educar em revista*, p. 79-97, 2014.

<sup>21</sup> DE OLIVEIRA, Eliana Maria Pavan. *Docência em Direito e a “Sala de aula invertida” como opção metodológica ativa*. *Revista Evidência*, v. 12, n. 12, 2016.

<sup>22</sup> SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni; CALIL Mário Lúcio Garcez; SILVA, Gabriela Chaia Pereira de Carvalho. *Educação Jurídica e inovação: a “sala de aula invertida” como metodologia viável*. *Revista Juridica*, v. 3, n. 60, p. 552-573, 2020.

<sup>23</sup> Os autores pontuam o papel de transformação social do direito, que deve ser capaz de resolver os problemas reais das pessoas, esvaziando-se diante do diálogo pouco desenvolvido com a sociedade.

<sup>24</sup> SANCHES; CALIL; SILVA, *opt cit*, p.5.

<sup>25</sup> DE OLIVEIRA, *op cit*, p.59.

sensibilidade interdisciplinares são produto, dentre outros fatores, da forma como se organiza ainda hoje a formação em Direito: aulas majoritariamente expositivas, com pouca ou nenhuma participação ou interação discente, em que o docente transmite o conteúdo que os alunos e alunas precisam demonstrar nas provas terem apreendido para obter aprovação.

Para quem propõe a sala de aula invertida, dedicar o tempo das aulas a palestras ou conferências não é a melhor opção, já que o estudo e a resolução de problemas, nesse modelo, acontece fora de sala de aula, quando os alunos não têm a vantagem do contato com o docente para orientá-los, tirar dúvidas e ajudá-los a compreender e resolver os desafios que lhes são propostos. A exposição sistemática do conteúdo, cuja importância não se despreza, parece ser passível de ser feita fora do horário de aula, o que é muito facilitado hoje em dia com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)<sup>26</sup>.

É por isso que a sala de aula invertida tem como essência a inversão da maneira como se distribuem no tempo as tarefas do processo de ensino-aprendizagem. Na organização tradicional, os discentes entram em contato com os conteúdos da disciplina na sala de aula, de forma expositiva, e realizam atividades, como resolução de exercícios e trabalhos em grupo, em momento posterior, fora do tempo da aula. Na sala de aula invertida, os alunos e alunas têm acesso prévio aos conteúdos sistematizados, abrindo margem para que a sala de aula se torne um espaço para a realização de diferentes atividades, nas quais o docente atuará para ajudar, estimular e orientar a turma<sup>27</sup>.

Dessa forma, estimula-se o protagonismo discente, enquanto o papel docente passa a ser o de facilitar o aprendizado, auxiliando a construção de novos conhecimentos. As atividades desenvolvidas podem variar<sup>28</sup>, incluindo, por exemplo, discussões em grupo e resolução de problemas, tendo em comum a proposta de uma aprendizagem significativa, uma vez que, ao invés de apenas memorizar os conteúdos, os alunos e alunas desenvolvem novas habilidades a partir dos conhecimentos acessados previamente<sup>29, 30</sup>.

Com isso, na sala de aula invertida, compreendemos que o que se busca é dar a melhor utilização da presença do docente durante o tempo da aula. Afinal, como já assinalado, atualmente há uma imensa disponibilidade de conteúdos em diferentes plataformas que podem ser usados para cumprir, com ganhos, a tarefa que as aulas expositivas desempenham, abrindo espaço para que o professor possa investir seu tempo de contato com os alunos e alunas para auxiliá-los no desenvolvimento de atividades, podendo orientá-los e avaliá-los a todo momento, maximizando seu impacto.

---

<sup>26</sup> VALENTE, op cit.

<sup>27</sup> VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em revista*, p. 79-97, 2014.

<sup>28</sup> Schmitz; Reis (2018, p.156) ressaltam que “essa variedade permite que o aluno renove a sua atenção a cada mudança e, também, pratique o uso de novos conceitos estudados”.

<sup>29</sup> VALENTE, op cit.

<sup>30</sup> BRANCO, Carla Castello et al. A sala de aula invertida como metodologia convergente ao paradigma da complexidade. *Boletim Técnico do Senac*, v. 42, n. 2, p. 118-135, 2016.



Enquanto na sala de aula tradicional, os alunos são estimulados basicamente a realizar tarefas de memorização e compreensão conceitual, na sala de aula invertida, confrontados com problemas cuja solução demanda a mobilização de conteúdos previamente aprendidos, favorece-se o desenvolvimento de seu senso crítico, a criação de soluções a partir de problemas, entre outras habilidades mais complexas, que correspondem aos níveis mais elevados da taxonomia de Bloom<sup>31</sup>, desde que escolhidas atividades adequadas para isso. A ideia é que os alunos e alunas possam refletir a partir dos feedbacks estabelecidos de forma mútua entre eles e os docentes, assim como entre eles de forma interna, aprimorando seu desempenho ao longo da disciplina<sup>32</sup>.

Além disso, abre-se espaço também para o aprimoramento de habilidades comportamentais, como a capacidade de argumentação, trabalhada, por exemplo, nas discussões em grupo, que contribuem também para que os discentes possam ajudar uns aos outros em seu processo de aprendizagem<sup>33, 34</sup>.

Nesse modelo, as TDICs, a despeito de não serem o foco em si da metodologia, apresentam-se como importante instrumento<sup>35, 36</sup>, sendo em grande parte a razão de sua popularização nos últimos anos. Isso porque, apesar de ser possível disseminar os conteúdos prévios aos alunos e alunas na forma física (como livros), as TDICs facilitam sua organização, assim como ampliam suas formas de acesso. Para além de livros e textos menores, como artigos, o acesso aos conteúdos pode ocorrer por meio de videoaulas<sup>37</sup>, documentários, animações, podcasts, entre outras possibilidades<sup>38</sup>.

Além disso, torna-se mais fácil realizar avaliações diagnósticas, por exemplo, por meio de questionários que os discentes devem preencher após o contato com o material

---

<sup>31</sup> Trata-se de uma sequência “estruturada em níveis de complexidade crescente – do mais simples ao mais complexo”, que organiza os objetivos a serem alcançados ao longo das disciplinas, que incluem: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação (FERRAZ; BELHOT, 2010, p.423).

<sup>32</sup> VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, p. 26-44, 2018.

<sup>33</sup> SCHMITZ, Elieser Xisto da Silva; DOS REIS, Susana Cristina. Sala de aula invertida: investigação sobre o grau de familiaridade conceitual teórico-prático dos docentes da universidade. ETD-Educação Temática Digital, v. 20, n. 1, p. 153-175, 2018.

<sup>34</sup> SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni; CALIL Mário Lúcio Garcez; SILVA, Gabriela Chaia Pereira de Carvalho. Educação Jurídica e inovação: a “sala de aula invertida” como metodologia viável. Revista Jurídica, v. 3, n. 60, p. 552-573, 2020.

<sup>35</sup> Valente (2014), no entanto, observa que a disparidade de acesso dos discentes a essas tecnologias pode se tornar um empecilho à formação de um ambiente de aprendizagem isonômico.

<sup>36</sup> VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, p. 26-44, 2018.

<sup>37</sup> Com relação às videoaulas, que consistem em uma das principais (senão principal) formas de disponibilização dos conteúdos, Valente (2014) assinala a importância de que sejam curtas, trabalhando apenas aspectos centrais. Isso para evitar que se transformem em uma reprodução da aula expositiva, cujo desgaste é uma das motivações para a adoção de metodologias ativas. A relação dos discentes com as videoaulas será retomada em nossa discussão quanto às suas percepções sobre a sala de aula invertida.

<sup>38</sup> VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, p. 26-44, 2018.

estudado, possibilitando a identificação de pontos de dificuldades da turma, que demandam maiores esclarecimentos<sup>39</sup>.

A participação ativa dos discentes, assim como a utilização dos questionários, torna viável um ensino mais personalizado<sup>40</sup>, capaz de identificar lacunas na aprendizagem que não são apreendidas no modelo tradicional de ensino, no qual a sala de aula é utilizada apenas para a transmissão de informações pela figura docente<sup>41, 42</sup>. Da mesma forma, a disponibilização prévia dos conteúdos permite aos discentes um controle maior sobre seu ritmo de aprendizado, permitindo, por exemplo, pausar as videoaulas ou mesmo assistir novamente trechos nos quais surjam dificuldades. Para acompanhar esse processo, Branco et al observam a importância de estabelecer formatos de avaliações que também fujam a padronizações, valorizando esforços e metas pessoais. Nesse mesmo sentido, Valente observa a pertinência da possibilidade de evolução durante a disciplina<sup>43,44</sup>.

Trata-se de uma metodologia que, como já assinalamos, exige uma dedicação maior de todas as partes envolvidas, enfrentando, dessa forma, resistência<sup>45</sup>. Os discentes, apesar do aparente desinteresse pelas aulas totalmente expositivas, estão habituados a uma postura passiva, incompatível com o modelo em análise, que exige uma postura ativa durante as aulas<sup>46</sup>. Da mesma forma, a disponibilidade de tempo destinado à preparação prévia para as aulas se apresenta como um possível fator de dificuldade<sup>47, 48</sup>.

A demanda de tempo também afeta os docentes, que precisam preparar, organizar e disponibilizar os conteúdos antes das aulas, voltadas à realização de atividades, que também demandam preparação, assim como uma postura atenta para a elaboração de feedbacks constantes, considerados uma característica essencial da sala de aula

---

<sup>39</sup> Ibidem.

<sup>40</sup> Nesse sentido, Valente (2018) explora a importância de conceder aos discentes voz em seu processo de aprendizagem, que deve ser guiado por suas curiosidades inatas.

<sup>41</sup> BRANCO, Carla Castello et al. A sala de aula invertida como metodologia convergente ao paradigma da complexidade. Boletim Técnico do Senac, v. 42, n. 2, p. 118-135, 2016.

<sup>42</sup> VALENTE, op cit.

<sup>43</sup> BRANCO, Carla Castello et al. A sala de aula invertida como metodologia convergente ao paradigma da complexidade. Boletim Técnico do Senac, v. 42, n. 2, p. 118-135, 2016.

<sup>44</sup> VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, p. 26-44, 2018.

<sup>45</sup> Ibidem.

<sup>46</sup> Frente a isso, Oliveira (2016) ressalta a importância de dialogar com os discentes, apresentando o planejamento da disciplina e justificando a escolha pela metodologia adotada.

<sup>47</sup> SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni; CALIL Mário Lúcio Garcez; SILVA, Gabriela Chaia Pereira de Carvalho. Educação Jurídica e inovação: a “sala de aula invertida” como metodologia viável. Revista Juridica, v. 3, n. 60, p. 552-573, 2020.

<sup>48</sup> BRANCO, op cit.

invertida<sup>49</sup>. Essa mudança também cria a necessidade de capacitação específica desses profissionais<sup>50</sup>, para o que a formação continuada tem muito a contribuir<sup>51, 52, 53</sup>.

A partir desse quadro geral, a despeito dos desafios apresentados pela utilização da sala de aula invertida, consideramos que sua aplicação pode trazer importantes contribuições para o ensino como um todo e para o ensino jurídico em específico. Dessa forma, voltamo-nos a maneiras de minimizar os desafios já identificados pela literatura acadêmica, em busca de manter os discentes motivados, adaptar a disciplina para sua disponibilidade de tempo e auxiliar o planejamento docente.

### **A tentativa de enfrentar os desafios da sala de aula invertida por meio de uma postura dialógica: a elaboração de formulários destinados a docentes e discentes.**

Como já dito, o objetivo final do PMC é a elaboração de uma proposta pedagógica interdisciplinar a ser implementada na disciplina Laboratório. Essa proposta deve ser construída a partir de um planejamento que se quer dialógico, capaz de articular a diversidade de visões de ensino que resulta de sua equipe docente.

Nossa proposta, no PMC, é pensar o planejamento a partir das competências que esperamos que sejam desenvolvidas pelos alunos, sendo a partir delas que serão definidos os conteúdos curriculares a serem trabalhados na proposta. O ponto de partida do processo de planejamento, assim, é a definição dos objetivos de aprendizado, delineados em termos de competências, que serão buscadas.

Como o PMC prevê a construção coletiva desse planejamento, o primeiro passo foi fazer um levantamento das competências que as disciplinas regidas pelos participantes da equipe docente devem desenvolver, na visão de seus ministrantes, bem como dos conteúdos que são por elas mobilizados. Com esse levantamento, esperamos identificar pontos de contato entre as disciplinas que possam orientar a elaboração de um caso didático para uso em sala de aula, capaz de propiciar o desenvolvimento das competências consideradas importantes, mobilizando os conteúdos estruturantes selecionados pelos professores, de forma interdisciplinar.

O meio escolhido para a realização desse levantamento foi a elaboração de um formulário no Google Docs, enviado por e-mail para os docentes. Tendo em vista que a terminologia “competências” não é nem corrente, nem uniforme no ensino do direito, o

---

<sup>49</sup> Nas palavras de Schmitz; Reis (2018, p.156), no decorrer das atividades, exige-se dos docentes “flexibilidade e criatividade para identificar erros ou lacunas de conhecimento, a fim de saná-las de forma individual ou coletiva em tempo de execução”.

<sup>50</sup> Nesse sentido, Schmitz; Reis (2018) pontuam o papel das instituições de ensino na preparação dos docentes, assim como no oferecimento de uma infraestrutura que permita sua atuação.

<sup>51</sup> Oliveira (2016) aborda que, ao instigar a curiosidade dos discentes e auxiliar seu desenvolvimento nas atividades, o docente ocupa um papel relevante no processo de construção da identidade dos alunos e alunas, impactando sua trajetória profissional e pessoal.

<sup>52</sup> SCHMITZ, Elieser Xisto da Silva; DOS REIS, Susana Cristina. Sala de aula invertida: investigação sobre o grau de familiaridade conceitual teórico-prático dos docentes da universidade. ETD-Educação Temática Digital, v. 20, n. 1, p. 153-175, 2018.

<sup>53</sup> DE OLIVEIRA, Eliana Maria Pavan. Docência em Direito e a “Sala de aula invertida” como opção metodológica ativa. Revista Evidência, v. 12, n. 12, 2016.

formulário contou com um link em sua descrição, levando a uma apresentação que buscou esclarecer o conceito em questão.

O formulário foi elaborado com base nas seguintes perguntas:

- 1) qual a disciplina ministrada pelo docente?
- 2) quais são os objetivos da disciplina, pensando em competências a desenvolver nos alunos e alunas?
- 3) dentre essas competências, quais são as principais, no sentido de que nenhum aluno ou aluna pode ser considerado apto/apta a progredir no curso sem tê-la dominado?
- 4) para dominar essas competências principais, quais conteúdos são necessários?

A partir das respostas dos docentes, observamos uma preocupação em preparar os alunos e alunas para o mercado de trabalho, com objetivos ligados à sua futura atuação profissional, o que vai ao encontro da busca por um ensino diferente do tradicional (voltado à memorização de conteúdos). Com relação às competências, identificamos que, para além de competências técnicas (mais recorrentes), os docentes indicaram a necessidade de que os discentes desenvolvam certas competências comportamentais, como capacidade de comunicação/argumentação, assim como senso crítico e consciência ética.

Na sequência desse levantamento, voltamo-nos ao corpo discente. Como vimos, a sala de aula invertida, enquanto metodologia ativa que explora um ensino participativo, apresenta entre seus desafios o novo papel adquirido pelos alunos e alunas, que assumem uma posição de protagonismo e, dentre outras coisas, precisam realizar uma preparação prévia para as aulas algo dispensável, em grande medida, no ensino tradicional<sup>54, 55</sup>.

Considerando que o PMC representa uma experiência nova para nós, antes de iniciar nosso planejamento, buscamos não apenas um levantamento bibliográfico a respeito dos aspectos teóricos envolvendo a sala de aula invertida, mas também pesquisas que abordassem experiências práticas baseadas nessa metodologia ativa, para que as percepções já registradas pudessem nos auxiliar.

Um dos relatos encontrados descreve a utilização da sala de aula invertida numa disciplina de Cálculo I e inclui os dados obtidos por meio de um questionário, preenchido por alunos e alunas ao final do bimestre<sup>56</sup>. Dos resultados dessa consulta, resulta que a metodologia empregada foi vista, de modo geral, de forma positiva pelos discentes, que, com base em uma mesma prova aplicada, obtiveram melhor rendimento quando comparados com os discentes de outras turmas, cujo ensino foi baseado em metodologias

---

<sup>54</sup> FARIA, Adriana Ancona de; LIMA, Stephane Hilda Barbosa. As novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito: processo de construção e inovações. In: Educação jurídica no século XXI: Novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito - limites e possibilidades. Florianópolis: Habitus, 2019.

<sup>55</sup> SILVA, Alexandre José de Carvalho. Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação. Lavras: UFLA, 2020.

<sup>56</sup> PAVANELO, Elisangela; LIMA, Renan. Sala de Aula Invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I. Bolema: Boletim de Educação Matemática, v. 31, p. 739-759, 2017.

mais tradicionais. Por outro lado, alguns problemas foram identificados, como a baixa visualização das videoaulas (preparação prévia), mesmo após a redução de sua duração, o que os autores imaginam que possa ter alguma relação com o fato de os professores não terem tido tempo de gravar eles mesmos o material disponibilizado. Da mesma forma, as respostas de parte dos alunos (30% dos que deixaram sugestões), manifestaram o desejo de ter também aulas expositivas, a despeito de gostarem da nova metodologia.

A observação do relato dessa experiência contribuiu para nossas reflexões quanto à necessidade de um diálogo prévio com os alunos e alunas da FDRP na tentativa de nos anteciparmos a determinados problemas, como os mencionados pelos autores.

Essa participação dos discentes no planejamento, em nossa concepção, além de contribuir para um ensino mais democrático desde seu planejamento, quebrando as tradicionais barreiras verticais, pode colaborar para que possamos nos antecipar a eventuais entraves à aplicação prática da metodologia ativa em questão, tais como a desmotivação ou a falta de tempo para a preparação prévia em função dos compromissos das demais disciplinas.

Em busca de concretizar a participação dos alunos e alunas no planejamento do novo eixo da disciplina Laboratório, elaboramos um formulário<sup>57</sup>, enviado pela faculdade ao e-mail dos discentes de graduação, garantido o anonimato das respostas. A FDRP conta com 500 alunos e alunas distribuídos entre o primeiro e o quinto ano. Entretanto, infelizmente apenas 27 deles responderam ao formulário (5,4%). Trata-se de uma amostra pequena, mas que permite orientar certas escolhas no planejamento da proposta didática, que serão validadas ou não a partir dos resultados que vierem a ser obtidos.

### **Resultados encontrados a partir das respostas dos discentes: descrição e reflexões**

Para nossa surpresa, todos os respondentes afirmaram conhecer a metodologia da sala de aula invertida, sendo que 74,1% deles indicaram que tiveram experiência com ela em algum curso (sendo que para 50% o contato foi em um eixo do próprio Laboratório<sup>58</sup>), enquanto 25,9% responderam não ter tido contato com a metodologia em questão.

Com relação ao interesse dos discentes em cursar um Eixo oferecido dentro do Laboratório que empregue a metodologia da sala de aula invertida, 51,9% afirmaram que se sentiriam estimulados a participar desse eixo de trabalho (sendo que 78,5% deles já tiveram experiência com a metodologia), enquanto 29,6% manifestaram indiferença quanto à participação e 18,5% indicaram que se sentiriam desestimulados (sendo que 80% deles já tiveram experiência com a metodologia).

Esses dados demonstram uma certa resistência ou incerteza com relação à metodologia em questão, que acreditamos poder estar relacionada à maior demanda de

<sup>57</sup> O formulário pode ser consultado em: [https://docs.google.com/forms/d/1dVubZXMZaDirIgbnSXB\\_uqYSR4ZvAYZ2c84MdFbvU0w/edit](https://docs.google.com/forms/d/1dVubZXMZaDirIgbnSXB_uqYSR4ZvAYZ2c84MdFbvU0w/edit).

<sup>58</sup> O que demonstra que, ao menos parcialmente, a disciplina de Laboratório tem cumprido seu papel de colaborar para a adoção de métodos de ensino inovadores.

atuação dos alunos e alunas nesse modelo de ensino, como analisa a literatura acadêmica explorada. Da mesma forma, tendo em vista que boa parte dos discentes afirmou já ter tido um contato anterior com a sala de aula invertida, incluindo aqueles que afirmaram desestímulo em cursá-la, consideramos que experiências anteriores com essa metodologia, que não tenham sido satisfatórias, podem também ser um fator, que indica a necessidade de aprimorá-la.

Apesar da sala de aula invertida estar predominantemente voltada à realização de atividades, 70,4% dos respondentes consideram importante que um tempo do contato presencial entre alunos e professores seja voltado à aula expositiva, enquanto 25,9% afirmaram que “depende” e apenas 3,7% responderam que não. Esse resultado está em sintonia com a percepção encontrada por Pavanelo e Lima<sup>59</sup> e indica que os discentes veem como negativa a exclusão total da exposição de conteúdos durante a aula.

A partir dessas respostas, concluímos ser importante incluir no Plano de Ensino-Aprendizagem momentos em que aconteça, em sala de aula, a exposição sistematizada de conteúdo. Isso não é incompatível com uma proposta de uso de metodologias ativas, uma vez que não se considera que a aula expositiva é, em si e sempre, uma estratégia inadequada e ineficiente, mas apenas que ela precisa ser escolhida não por inércia ou tradição, mas porque, ao cabo de uma reflexão pedagógica consistente que considere a adequação dos meios de ensino aos fins de aprendizado buscados, conclui-se que a exposição oral de conteúdo é capaz de produzir esses resultados. Afinal, a aula expositiva, se elaborada com qualidade e adequação, pode poupar tempo dos alunos e alunas, oferecendo uma síntese/sistematização dos conteúdos, assim como uma antecipação de determinadas reflexões.

Quando requisitamos que os alunos e alunas indicassem quanto tempo de exposição de conteúdos seria adequado, deparamo-nos com respostas bastante variadas. Enquanto alguns alunos indicaram que uma média de 20min seria suficiente, outros apontaram 50min como ideal e alguns manifestaram que até uma hora e meia. Outros, ainda, responderam que aproximadamente metade da aula seria suficiente.

O fato de a maior parte dos respondentes terem apontado um tempo inferior ao que possui uma aula da FDRP (1h e 45min), indica que, embora considerem importante a manutenção da aula expositiva, há uma demanda por outras estratégias capazes de estimular o desenvolvimento de diferentes competências, a depender dos objetivos da disciplina.

Com relação às formas de disponibilização do conteúdo online, conforme é possível observar na figura 1, os discentes se mostraram mais estimulados a aprender por meio de textos curtos e, principalmente, por meio de mídias alternativas, como documentários e animações. Com relação às videoaulas, houve uma preferência, apesar de não tão

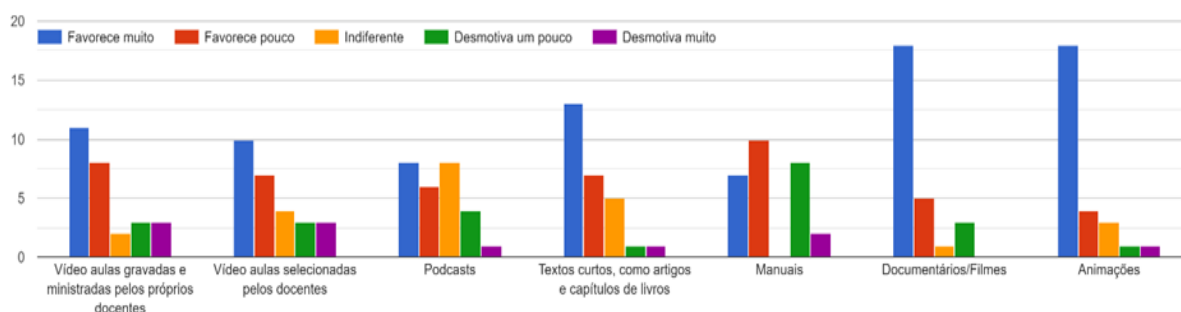
---

<sup>59</sup> PAVANELO, Elisângela; LIMA, Renan. Sala de Aula Invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 31, p. 739-759, 2017.

significativa, por sua elaboração pelos próprios docentes, indicando que a hipótese levantada por Pavanelo e Lima é coerente com nossos resultados.

**Figura 1:** Formas de disponibilização do conteúdo

Entre as formas de disponibilização do conteúdo online e de forma prévia, quais você acredita que possam favorecer seu interesse e motivação?



**Fonte:** Autoria própria, com uso da ferramenta Formulário Google

Ainda a respeito das videoaulas, quanto à duração máxima/razoável que os discentes estariam dispostos a assistir, 14,8% afirmam ser de até 15 min, 40,7% de até 30min, 14,8% de até 45min, 25,9% de até 60min e 3,7% de até 75 min, inexistindo respostas para o limite de até 100min. As videoaulas, assim, na visão da maior parte dos respondentes, devem ser curtas, o que é coerente para que não se tornem reproduções online das criticadas aulas expositivas, podendo integrar a preparação prévia dos alunos e alunas sem demandar tanto tempo.

Considerando que essa preparação prévia é essencial para o sucesso da metodologia proposta, perguntamos quanto tempo extraclasses os discentes acreditam que poderiam destinar à disciplina semanalmente. O objetivo é que os professores tenham um norte ao planejar a disponibilização de conteúdos, que podem ser divididos por exemplo em “obrigatórios” e “complementares”, de modo que os obrigatórios levem em conta a estimativa de tempo respondida, incluindo o conteúdo essencial da disciplina, mas permitindo àqueles que queiram aprofundá-lo que o façam por meio do material complementar.

As respostas recebidas foram bastante variadas, indo desde “nenhum” até 6h. Em sua maior parte, contudo, os alunos indicaram uma média de 1 a 3 horas por semana. A parcela dos alunos que responderam que não conseguiriam destinar tempo ou que poderiam destinar pouco tempo, sem especificar quanto, alegaram a sobrecarga devido às demais disciplinas, estágio e envolvimento com as entidades da universidade.

Essa realidade nos faz refletir sobre as dificuldades em implantar de forma isolada uma iniciativa de inovação metodológica. Para o melhor aproveitamento de uma disciplina com a metodologia em questão, seria interessante uma reestruturação geral do currículo na faculdade, para que a demanda de preparação prévia se torne viável. Uma estratégia interessante pode ser aproximar a disciplina em questão das atividades realizadas pelas entidades da universidade, ou mesmo reunir conhecimentos de

diferentes disciplinas (o que já faz parte do PMC), de modo que o tempo investido pelos discentes seja otimizado.

Também foi perguntado aos discentes quais atividades em sala de aula os deixariam mais motivados para escolher cursar a proposta. Como é possível observar na Figura 2, a resolução de casos/projetos e a simulação de situações da vida profissional são as opções que os respondentes consideram mais motivadoras para fazer o curso.

**Figura 2:** Motivação para a realização de atividades

Quais atividades você se sentiria mais motivado a desenvolver em sala de aula?



**Fonte:** Autoria própria, com uso da ferramenta Formulário Google

Por fim, o formulário questionou os discentes acerca do tema da avaliação. Pensando em um modelo de avaliação que “deixa de ser um instrumento de controle e passa a ser um instrumento a serviço do aluno para diagnosticar e qualificar a aprendizagem”, indagamos sobre a percepção dos discentes com relação à adequação de vários formatos de avaliação<sup>60</sup>. Acreditamos que esse diálogo possa construir “um clima de confiança entre professor e alunos, fundada num acordo de trabalho em parceria entre aqueles que se empenham em realmente aprender”<sup>61</sup>

Entre as opções de resposta, incluímos modelos tradicionais de avaliação, mais voltados à chamada “avaliação de produto”, realizada periodicamente, de forma classificatória, e também modelos voltados à “avaliação de processo”, marcada pela avaliação constante, que engloba diferentes atividades, com feedbacks contínuos, favorecendo o aprendizado dos discentes ao longo da disciplina<sup>62</sup>.

Como é possível observar a partir da figura 3, os discentes manifestaram um maior conforto com avaliações baseadas em atividades desenvolvidas ao longo do semestre, com feedback e possibilidade de recuperação, ainda que parcial, da nota.

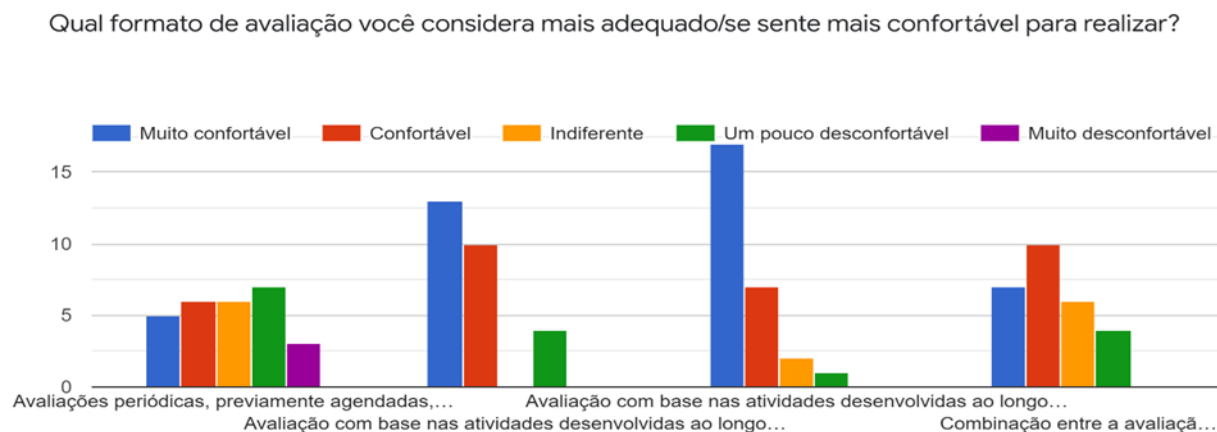
<sup>60</sup> FREITAS, Ana Lúcia Souza, et al. Por que falar ainda em avaliação? Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p.20.

<sup>61</sup> Ibidem. p.20.

<sup>62</sup> FREITAS, Ana Lúcia Souza, et al. Por que falar ainda em avaliação? Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p.26.



**Figura 3:** Conforto frente aos formatos de avaliação.



**Fonte:** autoria própria, com uso da ferramenta Formulário Google

A importância de refletir a respeito dos métodos avaliativos pôde ser observada no espaço para sugestões e comentários. Um dos respondentes assinalou que, por vezes, a escolha pelo eixo do Laboratório é guiada não pelo perfil de cada um, mas devido à preocupação com a demanda de trabalho e pelo receio de tirar uma nota baixa<sup>63</sup>.

Essa observação nos parece bastante relevante, pois revela o comprometimento de um dos potenciais do Laboratório, que é o de trazer maior protagonismo aos alunos ao possibilitar que escolham de qual eixo querem participar de acordo com suas preferências, contribuindo para sua voz ativa em seu processo de aprendizagem, tornando-o, assim, mais personalizado.

## Conclusão

A partir das discussões apresentadas, podemos concluir que a demanda por transformações no ensino tradicional, incluindo o ensino jurídico, enfrenta desafios que precisam ser mais bem trabalhados para o sucesso de novas propostas, como a utilização de metodologias ativas, entre as quais a sala de aula invertida. Se por um lado o mundo e o mercado de trabalho precisam de indivíduos que apresentem competências técnicas e comportamentais que vão muito além da memorização de conteúdos, por outro, parece haver uma certa resistência dos atores envolvidos (discentes, docentes e instituições de ensino) em desempenhar novos papéis em formatos de ensino diferentes.

Por isso, o PMC aposta no diálogo entre esses atores como caminho para identificar e amenizar os entraves à aplicação de inovações. Acreditamos que as respostas dos

<sup>63</sup> A Disciplina Laboratório tem uma carga horária elevada e um eventual mau resultado pode impactar a média ponderada do aluno ou aluna. Somado ao fato de que, por não haver uma efetiva coordenação dos eixos propostos pelos docentes, inexistem também critérios unificados de avaliação, esse fator motiva muitos alunos a escolher o Eixo a cursar menos em função de seus interesses de formação, e mais pela relação “custo/benefício”, ou “esforço/nota”.

discentes quanto à sua percepção acerca da sala de aula invertida pode ajudar a guiar um planejamento que, além de ser capaz de articular seus diferentes elementos, possa se aproximar das expectativas dos alunos e alunas, promovendo um ensino mais horizontal.

A partir da interpretação dos dados, obtidos por meio de formulário, identificamos que de fato os discentes parecem insatisfeitos com as aulas extensas e meramente expositivas. Contudo, a proposta de ensino participativo apresentada, em consonância com o que aponta a literatura acadêmica, enfrenta desafios como, por exemplo, a disponibilidade de tempo para preparação prévia para os encontros, assim como a preocupação com as notas finais.

Dessa forma observamos a necessidade de gerenciar esses problemas por meio de estratégias que busquem otimizar o tempo dos alunos e alunas (como a associação entre diferentes disciplinas e divisão dos conteúdos em obrigatórios e complementares) e voltem atenção para a coerência entre a metodologia da sala de aula invertida e o formato de avaliação a ser utilizado.

Considerando que se trata de um modelo metodológico voltado ao desenvolvimento de atividades na sala de aula, protagonismo discente, ensino personalizado, feedback constante, entre outras características, parece-nos fazer pouco sentido manter o método de avaliação tradicional, destinado à aferição da memorização de conteúdos.

Para além dessas discussões, as respostas recebidas indicam que a variedade de formas de disseminação de conteúdos, com destaque para mídias alternativas como documentários e animações, favorece a motivação dos discentes. Da mesma forma, a variedade de atividades (com destaque para aquelas voltadas à prática, como simulações da vida profissional) foi apontada pelos respondentes como importante para seu interesse em participar das aulas.

A partir disso, observamos a importância de inovar não apenas na metodologia de ensino utilizada, mas também nas formas de aplicá-la, além de planejá-la pensando não somente na disciplina em construção, mas no contexto geral dos alunos e alunas, considerando sua realidade e outras demandas. Acreditamos que esse olhar amplo, assim como o diálogo constante, de modo a aferir as expectativas e percepções do corpo discente, possa contribuir para sua motivação e bem-estar, favorecendo o sucesso da metodologia escolhida. Não se trata de algo novo, em absoluto: no campo da pedagogia, é há muito tempo consenso que o planejamento deve ser dialógico, adequado ao contexto em que o processo educativo se dá e submetido a uma avaliação continuada, que não deve se limitar ao desempenho discente; acreditamos, no entanto, que isso precisa ser também consenso nos cursos de Direito e nosso Projeto, ainda em andamento, é uma aposta nesse sentido.

## REFERÊNCIAS

BRANCO, Carla Castello et al. A sala de aula invertida como metodologia convergente ao paradigma da complexidade. *Boletim Técnico do Senac*, v. 42, n. 2, p. 118-135, 2016.

COELHO, Nuno Manuel Morgadinho dos Santos; DIAS, Caio Gracco Pinheiro. Elaboração participativa do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Direito: relato da experiência da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. *Libertas: Revista de Pesquisa em Direito*, v. 4, n. 2, p. 85-99, 2018.

DE OLIVEIRA, Eliana Maria Pavan. Docência em Direito e a “Sala de aula invertida” como opção metodológica ativa. *Revista Evidência*, v. 12, n. 12, 2016.

FARIA, Adriana Ancona de; LIMA, Stephane Hilda Barbosa. *As novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito: processo de construção e inovações*. In: Educação jurídica no século XXI: Novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito - limites e possibilidades. Florianópolis: Habitus, 2019, p.9-22.

FARIA, Adriana Ancona de. Reflexões sobre a educação jurídica: desafios ao ensino e à pesquisa. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, v. 12, n. 24, p. 37-58, 2014.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & produção*, v. 17, p. 421-431, 2010.

FREITAS, Ana Lúcia Souza, et al. *Por que falar ainda em avaliação?*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 1a. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 37, n. 3, p. 1-6, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. Cortez Editora, 2006.

PAVANELO, Elisangela; LIMA, Renan. Sala de Aula Invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 31, p. 739-759, 2017.

SAN TIAGO DANTAS, Francisco Clementino. A Educação Jurídica e a Crise Brasileira [1955]. Cadernos FGV DIREITO RIO. *Educação e Direito*, v. 3, p. 9-37, 2009.

SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni; CALIL, Mário Lúcio Garcez; SILVA, Gabriela Chaia Pereira de Carvalho. Educação Jurídica e inovação: a “sala de aula invertida” como metodologia viável. *Revista Jurídica*, v. 3, n. 60, p. 552-573, 2020.

SCHMITZ, Elieser Xisto da Silva; DOS REIS, Susana Cristina. Sala de aula invertida: investigação sobre o grau de familiaridade conceitual teórico-prático dos docentes da universidade. *ETD- Educação Temática Digital*, v. 20, n. 1, p. 153-175, 2018.

SILVA, Alexandre José de Carvalho. *Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação*. Lavras: UFLA, 2020.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em revista*, p. 79-97, 2014.

VALENTE, José Armando. *A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, p. 26-44, 2018.

Data de Recebimento: 19/06/2022

Data de Aprovação: 15/09/2022