CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICARIOCA
MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

JOÊMENSON BARROZO ALVES LIMA

A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO JURÍDICO: SUPERANDO BARREIRAS CULTURAIS E METODOLÓGICAS

Rio de Janeiro
2025

Joêmenson Barrozo Alves Lima

A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO JURÍDICO: SUPERANDO BARREIRAS CULTURAIS E METODOLÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Orientadores: Profa. Lilian Cazorla Do Espirito Santo Nunes (D. Sc.)
Prof. Antônio Carlos de Abreu Mól (D. Sc.)

Rio de Janeiro
2025

JOÊMENSON BARROZO ALVES LIMA

A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO JURÍDICO: SUPERANDO BARREIRAS CULTURAIS E METODOLÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

A Presidente da Banca, abaixo assinado, atesta que os membros da banca participaram desta defesa de dissertação.

Examinado por:

gov.br Documento assinado digitalmente
LILIAN CAZORLA DO ESPIRITO SANTO NUNES
Data: 22/12/2025 18:47:06-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Profa. Lilian Cazorla do Espirito Santo Nunes, D. Sc. (UniCarioca)
Presidente da Comissão Examinadora

Prof. André Cotelli do Espírito Santo, M. Sc. (UniCarioca)

Prof. Thiago Guerreiro Bastos, D. Sc. (UFF)

Rio de Janeiro

2025

L732i Lima, Joêmenson Barrozo Alves
A integração das tecnologias digitais no ensino jurídico: superando barreiras culturais e metodológicas / Joêmenson Barrozo Alves Lima ; orientadora: Lilian Cazorla do Espírito Santo Nunes ; coorientador: Antônio Carlos de Abreu Mol. – Rio de Janeiro, 2026.
116 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) – Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2026.

1.Ensino jurídico. 2.Tecnologias digitais. 3.Metodologias
Ativas. 4.Formação docente. 5. Resistência cultural. I. Nunes, Lilian Cazorla do Espírito Santo, prof. orient. II. Mol, Antônio Carlos de Abreu, prof. coorient. III. Título.
CDD: 371.344

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, que sempre me incentivou; à minha mãe, que mesmo sem ter tido a oportunidade de estudar, nunca deixou de desejar que eu e minha irmã seguíssemos adiante; e ao meu primo-irmão Leonardo, pelo apoio constante ao longo dessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela presença de vida, pela saúde e pela chance de chegar até aqui, mesmo nas ocasiões em que a fadiga era maior do que a vontade de continuar.

A minha família, por seu amor incondicional, pelo suporte emocional e pelos princípios que me sustentam.

A minha orientadora, pela direção confiável, pelas críticas construtivas, pela paciência e pela confiança investida neste trabalho. Seu rigor acadêmico e a sua abertura para diálogos foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa. Também expresso minha gratidão aos professores do Programa, cujas aulas, comentários e questionamentos ampliaram minha visão e desempenharam um papel crucial na formação que agora finalizo.

Aos colegas de curso, pela troca de vivências, pelas conversas que transcenderam a sala de aula e pelo apoio mútuo em momentos de pressão e prazos apertados. Compartilhar com vocês tornou a jornada mais leve e enriquecedora.

Aos participantes desta pesquisa, que generosamente disponibilizaram seu tempo e compartilharam suas impressões. Sem essa colaboração, este trabalho não poderia ter ocorrido.

Finalmente, agradeço a todas as pessoas e instituições que, de alguma maneira, ajudaram a tornar esta dissertação possível, seja através de um aconselhamento, uma conversa, um gesto de apoio ou uma oportunidade que foi oferecida. A todos, deixo meu reconhecimento sincero.

RESUMO

Esta dissertação investiga como a resistência cultural de docentes que lecionam nos Cursos de Direito, associada à permanência de metodologias tradicionais centradas na aula expositiva, impacta a integração de metodologias ativas e de tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem. Embora se reconheça que o fenômeno educacional é atravessado por múltiplas variáveis, inclusive de natureza socioeconômica que repercutem na trajetória dos discentes, a pesquisa adota, por opção metodológica, um recorte específico, concentrando-se nos professores de Direito como eixo central da análise. Tem como objetivo geral analisar esse impacto e propor estratégias que facilitem a transição para um modelo de ensino jurídico que incorpore, de forma efetiva, ferramentas digitais sem perda de rigor dogmático. Adota abordagem quali-quantitativa, de caráter exploratório, com aplicação de questionário estruturado. Os resultados evidenciam que os docentes reconhecem a relevância das tecnologias digitais e das metodologias ativas, mas as utilizam de forma pontual, com maior incidência de recursos básicos, em um contexto ainda fortemente vinculado ao modelo tradicional. As principais barreiras identificadas envolvem déficit de formação pedagógica e de letramento digital, insegurança quanto ao uso intencional das ferramentas, limitações de infraestrutura e percepção de apoio institucional insuficiente. A resistência cultural aparece como expressão de prudência diante da falta de preparo específico e de diretrizes claras. Como contribuição prática, a pesquisa apresenta um material didático digital, voltado a professores de Direito, que sistematiza conceitos, metodologias ativas e ferramentas digitais aplicadas ao ensino jurídico, articulado a uma proposta de capacitação docente contínua. Conclui-se que a incorporação das tecnologias digitais ao ensino jurídico é um processo irreversível, que demanda mudança cultural, políticas institucionais consistentes e formação permanente, permitindo que a tradição dogmática dialogue com a inovação.

Palavras-chave: Ensino jurídico, Tecnologias digitais, Metodologias ativas, Formação docente, Resistência cultural.

ABSTRACT

This dissertation investigates how the cultural resistance of faculty teaching in Law programs, coupled with the persistence of traditional methodologies centered on lecture-based instruction, affects the integration of active learning methodologies and digital information and communication technologies into the teaching and learning process. While acknowledging that educational phenomena are shaped by multiple variables, including socioeconomic factors that influence students' academic trajectories, the study adopts, as a methodological choice, a specific focus by concentrating on Law professors as the central axis of analysis. Its general objective is to analyze this impact and to propose strategies that facilitate the transition to a model of legal education that effectively incorporates digital tools without compromising doctrinal rigor. The research follows a mixed-methods, exploratory approach, using a structured questionnaire. The findings indicate that faculty recognize the relevance of digital technologies and active methodologies, yet employ them only sporadically, with a higher incidence of basic resources, within a context still strongly tied to the traditional model. The main barriers identified include deficits in pedagogical training and digital literacy, insecurity regarding the intentional use of tools, infrastructural limitations, and the perception of insufficient institutional support. Cultural resistance emerges as an expression of prudence in the face of a lack of specific preparation and clear guidelines. As a practical contribution, the study presents a digital instructional resource aimed at Law professors, systematizing concepts, active methodologies, and digital tools applied to legal education, aligned with a proposal for continuous faculty development. It concludes that the incorporation of digital technologies into legal education is an irreversible process that requires cultural change, consistent institutional policies, and ongoing training, enabling doctrinal tradition to engage meaningfully with innovation.

Keywords: Legal education, Digital technologies, Active methodologies, Faculty development, Cultural resistance.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Comparativo entre o fluxo de aprendizagem, o foco e os papéis de professores e alunos no Modelo Tradicional e na Sala de Aula Invertida. 27
Figura 2 - Integração da TIC segundo o Indicador 1.16 do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação. 32
Figura 3 - Avaliação do Ambiente Virtual de Aprendizagem segundo o Indicador 1.17 36
Figura 4 - Percurso Metodológico 38
Figura 5 - Estrutura do instrumento de coleta de dados 40
Figura 6 - Fases da análise 42
Figura 7 - Página inicial do e-book 71
Figura 8 - Utilização de Avatar baseado na imagem do autor 72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Termo de Concordância da Pesquisa 46
Gráfico 2 - Faixa etária do docente 47
Gráfico 3 - Tempo de formação 48
Gráfico 4 - Tempo de magistério 48
Gráfico 5 - Ambiente de ensino em que os docentes atuam 49
Gráfico 6 - Experiência profissional externa dos docentes participantes 50
Gráfico 7 - Formação acadêmica 50
Gráfico 8 - Natureza institucional das IES em que lecionam os participantes 51
Gráfico 9 - Inserção de recursos digitais nas práticas pedagógicas 51
Gráfico 10 - Recursos digitais empregados pelos docentes 52
Gráfico 11 - Participação dos docentes em cursos sobre tecnologias educacionais 53
Gráfico 12 - Transformações na prática docente após a pandemia - Covid 19 54
Gráfico 13 - Avaliação dos docentes sobre o uso de tecnologias e principais obstáculos identificados 56
Gráfico 14 - Contribuição das ferramentas digitais para a formação crítica discente 56
Gráfico 15 - Vinculação do ensino jurídico a métodos tradicionais 58
Gráfico 16 - Autoavaliação da aptidão docente para o uso de tecnologias educacionais 59
Gráfico 17 - Percepção dos docentes sobre o apoio institucional ao uso de tecnologias 59
Gráfico 18 - Percepção sobre a resistência à adoção de recursos digitais 62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Distribuição das questões por seção e características 45
Quadro 2- Percepção sobre o uso de tecnologia no Ensino Jurídico 55
Quadro 3 - Percepções sobre o impacto da tradição do ensino jurídico na adoção de metodologias digitais 61
Quadro 4 - Relatos de resistência ao uso de tecnologias. 63
Quadro 5- Sugestões para a integração tecnológica no contexto do ensino jurídico 64
Quadro 6 - Análise de Conteúdo da Pesquisa 66
Quadro 7 - Estrutura e Conteúdo do E-book: Metodologias Ativas e Ferramentas Digitais para o Ensino Jurídico 73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem.

COVID – Corona Virus Disease.

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais.

IA – Inteligência Artificial.

IES – Instituição de Ensino Superior.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEC – Ministério da Educação.

PPC – Projeto Pedagógico do Curso.

TDIC – Tecnologia Digital de Informação e Comunicação.

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 15
1.1. Inquietação 15
1.2. Caracterização do Problema 16
1.3. Tecnologia na Educação 18
1.4. Relevância 19
1.5. Objetivos 22
1.5.1. Objetivo Geral 22
1.5.2. Objetivos Específicos 22
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 22
2.1. Metodologias Ativas no Direito: Repensando o Ensino Jurídico Tradicional. 22
2.1.1. Sala de Aula Invertida 25
2.1.2. Gamificação 27
2.2. Educação Jurídica e Inclusão Digital: Novos Paradigmas de Ensino-Aprendizagem. 29
2.3. Tecnologias para o Ensino Jurídico 30
2.3.1. Integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação Jurídica. 33
2.3.1.1. Ambiente Virtual de Aprendizagem 35
3. PERCURSO METODOLÓGICO 36
4. ETAPAS DO PERCURSO METODOLÓGICO COM A DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS 38
4.1. Pesquisa Exploratória 38
4.1.1. Metodologia da Pesquisa Exploratória 39
4.1.2. Seleção dos Participantes e Critérios de Inclusão 42
4.1.3. Descrição Questionário Utilizado na Pesquisa Exploratória 43
4.1.3.1. Termo de Consentimento de Participação na Pesquisa 46
4.1.3.2. Perfil Profissional e Acadêmico 46
4.1.3.3. Experiência com Tecnologias. 52
4.1.3.4. Percepções e Barreiras 56
4.1.3.5. Escala de Atitudes 56
4.1.3.6. Questões Abertas e Experiências 63
5. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO 64

5.1. Análise de Conteúdo 65
6. MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL COMO PROPOSTA DE CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA INTEGRAÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO JURÍDICO. 71
7. CONCLUSÃO 74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 77
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos docentes do Curso de Direito no âmbito da pesquisa 83
APÊNDICE B – Ficha de Material Didático 88

1. INTRODUÇÃO

1.1. Inquietação

Ao longo de sete anos lecionando no curso de Direito, percebi que a docência nessa área exige uma adaptação constante, vez que o ensino jurídico carrega em si uma dinâmica própria, pois a legislação muda, os entendimentos dos Tribunais alteram e aquilo que ensinamos hoje pode demandar nova abordagem amanhã.

Assim, essa realidade me fez compreender que ser professor de Direito é, antes de tudo, estar em permanente atualização, revisitando métodos e repensando formas de ensinar para que o aluno acompanhe as transformações do mundo jurídico.

Cabe ressaltar que as mudanças mais significativas ocorreram de forma abrupta com a pandemia de COVID-19. Até então, tanto eu quanto muitos colegas nos sentíamos confortáveis com a metodologia tradicional, baseada na presença física, no diálogo direto em sala de aula e na exposição oral dos conteúdos. De repente, fomos compelidos a migrar para um ambiente virtual, muitas vezes sem a devida preparação pedagógica ou tecnológica.

No início, confesso que acreditei que bastaria transpor as aulas expositivas para a tela do computador. Entretanto, logo percebi que a dinâmica era completamente diferente, pois a falta de domínio sobre metodologias adequadas ao ensino remoto gerou frustrações.

Sentia que, apesar do meu esforço em explicar os conteúdos, muitos alunos não conseguiam assimilá-los, de modo que essa percepção ficava evidente nos momentos de avaliação, quando as respostas demonstravam um distanciamento significativo do que havia sido trabalhado em aula.

Com o retorno ao ensino presencial, percebi que o problema não se limitava ao ambiente remoto, vez que a prática tradicional parecia já não despertar o mesmo engajamento. Isso me levou a refletir que a questão não era apenas de infraestrutura ou de plataformas, mas de cultura e de práticas pedagógicas arraigadas.

Nesse sentido, entendo que a formação jurídica é fundamentalmente prática e exige do futuro profissional do Direito não só o domínio teórico, mas também a capacidade de interpretar, argumentar e aplicar o Direito, pois se o processo de ensino não consegue motivar e preparar o estudante de forma eficaz, corremos o risco de

formar profissionais que terão dificuldade em alcançar competências essenciais, como a aprovação no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil.

Essa inquietação pessoal que surgiu em decorrência da experiência docente e da prática jurídica me levou a compreender que integrar as tecnologias digitais ao ensino jurídico não é apenas uma questão de modernização, mas sim de necessidade.

Assim, a partir dessa reflexão que nasceu o propósito da minha pesquisa de investigar caminhos para superar essas barreiras e contribuir para um ensino jurídico dinâmico e alinhado às demandas contemporâneas do profissional do Direito.

1.2. Caracterização do Problema

Diante das transformações impulsionadas pelo avanço das tecnologias, o ensino jurídico, assim como as demais áreas do conhecimento, não teve outra saída a não ser se adaptar à virtualização. Essa mudança, principalmente em decorrência da Pandemia de Covid-19, revelou-se como um processo inevitável e, em muitos aspectos, desafiador.

Moreira et al. (2020) destacam que, em resposta à pandemia da COVID-19 em 2020, houve a necessidade de implementar novas formas de ação para conter a disseminação do vírus. Entre essas medidas, serviços não emergenciais foram transferidos para o regime de *home office* e as instituições escolares, com toda sua estrutura humana, passaram a operar de maneira emergencial e remota.

Ressalta-se que a implementação de tecnologias no ensino jurídico apresenta barreira da resistência cultural, enraizada em uma tradição pedagógica predominantemente focada em aulas expositivas e na memorização de conteúdo. De acordo com De Souza e André (2025), a aversão à mudança e a carência de uma busca incessante por qualificação profissional colaboram para a manutenção de abordagens pedagógicas obsoletas, algumas delas reminiscentes de práticas jesuíticas.

Essa visão tradicional, por vezes, tende a desvalorizar as potencialidades das ferramentas digitais e a questionar sua efetividade na transmissão do conhecimento jurídico. Segundo Narciso et al. (2024), os desafios para implementar tecnologias digitais no ambiente de ensino são variados, abrangendo desde a necessidade de

uma infraestrutura apropriada até a superação de uma cultura de resistência à inovação por parte do corpo docente e da organização educacional.

Ademais, a prática de ensino jurídico, conforme apontam Rezende e Silva (2017), é marcada por um perfil docente autoritário e conservador, no qual o professor se coloca como detentor do conhecimento. Isso leva a uma abordagem que visa a doutrinar os alunos a partir de uma perspectiva única e monodisciplinar, uma postura que, para os autores, está intrinsecamente ligada aos termos que definem o próprio Direito.

No mesmo sentido, conforme Rocha (2021), o modelo tradicional de ensino jurídico no Brasil, baseado em aulas expositivas e conteúdos dogmáticos, limita o desenvolvimento do senso crítico dos alunos. Essa metodologia, presa no positivismo jurídico legalista, impede que os estudantes compreendam o Direito em sua complexidade e sua relação com as dinâmicas sociais.

Cabe consignar que a maioria dos cursos de graduação, incluindo o de Direito, conta com professores que possuem formação em bacharelado, não em licenciatura. Isso significa que, durante a graduação, esses profissionais não receberam a formação pedagógica específica para o exercício da docência. A formação desses professores, geralmente, é focada em conhecimentos aprofundados na área de atuação e na experiência em atividades profissionais relacionadas ao curso em que se formaram, Carvalho e Pesce (2021).

Conforme De Souza e André (2025), a matriz curricular dos cursos de Direito comumente prioriza a transferência de saberes técnico-jurídicos, deixando em segundo plano a formação em didática e pedagogia, que é indispensável para uma atuação docente eficaz.

De acordo com Silva, Lira e Ruela (2024), a educação tem passado por grandes transformações nas últimas décadas, com as concepções e técnicas tradicionais de ensino sendo cada vez mais questionadas. É essencial superar a educação tradicional e focar na aprendizagem do aluno, possibilitando que experimentem novas metodologias ativas, fundamentais nesse processo.

Além disso, Nogueira e Paniago (2024) apontam que muitos professores não se sentem preparados para utilizar tecnologias digitais de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas.

Por conseguinte, conforme Portes et al. (2024), existe a necessidade de oferecer uma formação continuada e motivadora aos professores para que consigam

agregar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas de forma eficaz. Os autores acrescentam que a resistência à mudança e a falta de letramento digital são barreiras persistentes que exigem atenção prioritária tanto das políticas governamentais quanto das instituições de ensino.

Ressalta-se que, ao delimitar a problemática reconheço que os desafios da educação são amplos e envolvem várias dimensões, inclusive fatores socioeconômicos que afetam a trajetória dos discentes. Ainda assim, para manter o objeto bem definido e evitar dispersões, a pesquisa fará um recorte específico, de modo que o foco estará nos docentes da área do Direito, que serão o eixo central da análise.

O problema de pesquisa, portanto, consiste em compreender de que maneira a resistência cultural de docentes de cursos de Direito, vinculada à permanência de metodologias tradicionais, impacta a integração de metodologias ativas e tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

1.3. Tecnologia na Educação

Segundo Araújo Veríssimo et al. (2024), a tecnologia emergiu como uma aliada de considerável potencial no ambiente de sala de aula para o corpo docente. Utilizando instrumentos como vídeos educacionais, animações interativas, realidade virtual e jogos educativos, os profissionais da educação podem apresentar informações de maneira mais dinâmica e acessível, transformando tanto o método de ensino dos educadores quanto o processo de aprendizado dos estudantes.

De acordo com Portes et al. (2024), a evolução das tecnologias digitais na educação cria um ambiente favorável a inovações na formação de professores, mas, ao mesmo tempo, demanda a criação de propostas práticas para superar os desafios e aproveitar plenamente as novas oportunidades. Os autores defendem que o futuro da capacitação docente requer uma abordagem unificada, que considere as transformações nos campos tecnológico, pedagógico e cultural.

Nesse contexto, de acordo com Morais, Lima e Formiga (2021), o docente precisa desenvolver estratégias pedagógicas no ambiente da sala de aula para que os alunos possam manter a atenção, o foco e a motivação.

Ainda, para Santos et al. (2024), as tecnologias digitais são essenciais para a promoção de metodologias ativas, pois fornecem recursos diversificados e flexíveis

que podem ser adaptados às necessidades individuais dos alunos, além de criar ambientes de aprendizagem mais interativos e colaborativos.

Além disso, segundo Nogueira e Paniago (2024), quando as metodologias ativas são combinadas com tecnologias digitais, elas proporcionam um cenário ainda mais propício para a aprendizagem significativa. Nesse contexto, a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação são exemplos de abordagens que se beneficiam diretamente da integração de ferramentas digitais.

Ainda, segundo Nogueira e Paniago (2024), a integração de tecnologias digitais no ensino presencial, mediante o uso de ferramentas e plataformas variadas, bem como a aplicação de metodologias ativas, constitui um pilar essencial para a evolução do processo educativo. Essa integração não somente amplia as possibilidades pedagógicas disponíveis para os educadores, mas também prepara os alunos para atuarem de maneira efetiva e crítica em uma sociedade cada vez mais digital.

Igualmente, conforme discutido por Miranda et al. (2020), a implementação de modelos educacionais que incorporam ferramentas tecnológicas no ensino pode provocar transformações notáveis na aprendizagem. Essa abordagem também contribui para a mudança do papel dos professores e permite identificar as diferenças no aprendizado dos alunos quando utilizam *softwares* de maneira independente, com orientação dos professores em ambientes virtuais e presenciais.

Nesse contexto, torna-se evidente a importância das tecnologias digitais no ensino jurídico atual. É imperativo que docentes, discentes e instituições de ensino jurídico reconheçam e integrem as oportunidades proporcionadas por essas inovações, a fim de promover um ensino mais dinâmico, com maior engajamento e participação, especialmente em modelos híbridos.

1.4. Relevância

A relevância deste trabalho reside em analisar as dificuldades para a adoção de tecnologias no ensino jurídico e delinear soluções práticas para potencializar a eficácia das ferramentas digitais na formação dos estudantes de Direito.

De acordo com Santos e Franqueira (2024), a integração de tecnologias no cenário educacional expande o leque de abordagens pedagógicas e impõe aos professores a necessidade de reavaliar suas metodologias de ensino, a fim de se

adequarem às demandas dos estudantes nativos digitais, caracterizados por sua intensa conexão com o mundo digital.

Além disso, o estudo propõe-se a investigar práticas e metodologias para, a partir dessa análise, desenvolver um conjunto de estratégias pedagógicas incentivando a transição do ensino jurídico tradicional para um modelo educacional que incorpore as ferramentas digitais de maneira eficaz.

Conforme Dos Santos et al. (2020), as tecnologias digitais devem ser vistas como instrumentos que facilitam o processo de ensino. O grande desafio para os professores não se limita ao manuseio técnico dessas ferramentas, mas reside na capacidade de utilizá-las com um propósito pedagógico específico, de modo a engajar o aluno no processo de aprendizagem.

Cumpre salientar que, é essencial explorar como a formação pedagógica voltada para o uso de tecnologias pode contribuir para a atualização contínua dos professores de Direito. A educação jurídica, sendo um campo em constante evolução, requer que os profissionais estejam sempre atualizados não apenas em relação às mudanças legislativas e jurisprudenciais, mas também em relação às inovações pedagógicas e tecnológicas.

Nesse contexto, pode-se afirmar que, atualmente, o ambiente escolar e universitário não pode mais dissociar as tecnologias digitais e móveis do cotidiano das escolas e universidades. As tecnologias são utilizadas em todos os aspectos da vida cotidiana, o que resultou no surgimento das denominadas tecnologias sociais, voltadas para a resolução de problemas na sociedade. Nos espaços escolares, essas tecnologias ganham maior utilidade, inclusive para fins de produção de conhecimento científico conforme preconizado por Silva Lima, Gomes e Costa (2021).

Esse aspecto é crucial para que o ensino jurídico possa evoluir e se adaptar às novas demandas da sociedade e do mercado de trabalho.

Ademais, conforme Silva Lima, Gomes e Costa (2021), a educação mediada pelas tecnologias digitais é caracterizada pela colaboração, motivação e interação entre os estudantes e professores. Essas mesmas características se aplicam também ao processo de avaliação contínua, no qual o engajamento e a participação efetiva do professor propiciam um retorno satisfatório dos estudantes, melhorando, assim, o processo de ensino-aprendizagem.

Os autores enfatizam que a utilização de recursos digitais pode contribuir de forma eficaz para a aprendizagem, desde que haja uma participação ativa e

colaborativa entre professores e alunos no processo educativo mediado pelas tecnologias.

Nesse sentido, segundo Radomysler *et al.* (2020) a adoção de um ensino participativo é impulsionada pela própria natureza da geração atual. Nascidos em um contexto tecnológico, esses estudantes sabem que podem acessar conteúdos teóricos a qualquer momento na internet, o que desafia o professor a ir além da transmissão de informações que já estão disponíveis online.

Veríssimo et al. (2024) destacam o significativo potencial da tecnologia como uma aliada no ambiente de sala de aula para os professores. Eles argumentam que a utilização de ferramentas como vídeos educacionais, animações interativas, realidade virtual e jogos educativos permite aos educadores apresentar informações de maneira mais dinâmica e acessível. Esses recursos não apenas complementam, mas transformam efetivamente tanto os métodos de ensino dos professores quanto o processo de aprendizagem dos alunos.

Importante destacar que, Heinsfeld e Pischetola (2017) defendem em um contexto onde a escola não detém mais o monopólio do conhecimento e da informação, a educação para a mídia torna-se essencial para a construção de um espaço de interação e negociação de significados.

Em resumo, a relevância deste trabalho está em contribuir de maneira significativa para a modernização do ensino jurídico no Brasil. Essa modernização é essencial para superar as resistências culturais e metodológicas que ainda permeiam muitos cursos de Direito. Ao promover a democratização do acesso à educação, o estudo visa não apenas ampliar o alcance do ensino jurídico, mas também melhorar substancialmente a qualidade do aprendizado oferecido aos estudantes.

A pesquisa busca fornecer elementos para preparação dos futuros profissionais do Direito para um mundo cada vez mais digital e interconectado. Nesse contexto, é fundamental que os alunos desenvolvam competências que lhes permitam utilizar com eficiência novas tecnologias durante aprendizagem do curso.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo Geral

Analisar como a resistência cultural às metodologias tradicionais impacta a integração de ferramentas digitais no ensino jurídico e propor estratégias para facilitar essa transição.

1.5.2. Objetivos Específicos

- Identificar as principais metodologias tradicionais utilizadas no ensino jurídico e mapear as resistências culturais que dificultam a adoção de ferramentas digitais.
- Identificar as percepções de professores sobre o uso de tecnologias digitais no ensino jurídico, com foco nos desafios e nas barreiras encontradas.
- Avaliar o impacto da resistência cultural sobre a eficácia do aprendizado em ambientes virtualizados.
- Propor um conjunto de estratégias pedagógicas que possam facilitar a transição do ensino jurídico tradicional para um modelo que incorpore de forma efetiva as ferramentas digitais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Metodologias Ativas no Direito: Repensando o Ensino Jurídico Tradicional.

Tiroli e Santos (2024) criticam a lacuna normativa na formação didático-pedagógica de professores de Direito no Ensino Superior, ressaltando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Art. 66, limita-se a sugerir a pós-graduação, mestrado e doutorado, como responsável por essa formação. Essa situação fragiliza a qualidade da docência em Direito e exige medidas urgentes, como a criação de programas de formação específicos para essa área.

De acordo com o artigo 66 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional, "*A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado*."

Cumpre salientar que Tiroli e Santos (2023) apontam contradição em que embora os programas de pós-graduação sejam os responsáveis por formar os docentes do ensino superior, seu foco principal é a pesquisa, e eles falham em oferecer ações práticas voltadas à docência. Segundo os autores esse problema se agrava em cursos como o de Direito, onde o profissional, que já não teve nenhuma disciplina de licenciatura na graduação, também não encontra essa formação na pós-graduação, sendo "lançado" na sala de aula sem preparo para os desafios práticos do ensino, como planejar aulas, avaliar ou gerir a relação com os alunos.

Conforme Freire (2016), ao longo da formação acadêmica, o aluno normalmente assimila vários aspectos ligados ao seu campo, como metas, noções sobre o profissional e a profissão, conteúdos específicos, objetivos sociais, ética, normas e códigos referentes à categoria. Entretanto, a análise desses elementos, de forma geral, possivelmente não teve como ênfase a prática docente.

Por conseguinte, Carles, Araújo e Siqueira (2020) destacam que o ensino jurídico enfrenta uma crise metodológica, caracterizada por uma predominância de tecnicismos e métodos teóricos em detrimento de abordagens mais práticas. Essa situação tem gerado insatisfação tanto entre estudantes quanto entre profissionais do Direito, especialmente no que concerne às técnicas de ensino utilizadas pelos docentes e à qualidade do acesso dos acadêmicos ao conhecimento prático, essencial para o mercado de trabalho.

Nessa toada, os autores apontam que o ensino do Direito deve estar alinhado à realidade dos estudantes, por meio de metodologias que promovam sua autonomia. Essa abordagem permite a investigação detalhada dos processos didáticos mais adequados a cada contexto. O enfrentamento da crise na formação de profissionais do Direito passa pelo reconhecimento e pela resposta às necessidades específicas da prática profissional.

Outrossim, Marocco (2016) critica o ensino jurídico tradicional, marcado pela mera transmissão de conhecimentos, pela postura de superioridade docente, pela passividade dos alunos e pela ausência de um ensino reflexivo, como um dos fatores que contribuem para a baixa qualidade da educação jurídica, evidenciada por indicadores nacionais**.** A autora destaca que, apesar dos debates sobre métodos participativos e inovações pedagógicas, as aulas tradicionais baseadas na exposição ainda predominam no contexto do processo de ensino-aprendizagem jurídico.

A educação jurídica no Brasil enfrenta o problema de deixar para trás um sistema elitista e formal, que, conforme apontam Filipak et al. (2023), tende a desumanizar os profissionais ao valorizar o tecnicismo em lugar das interações pessoais. Os autores afirmam que esse modelo educacional convencional, que se concentra na figura do educador e numa abordagem voltada para a profissão, despreza o fato de que o Direito está presente em todos os aspectos da vida e necessita de uma conexão com a realidade social. Diante dessa situação, é essencial a implementação de metodologias ativas, que possam reverter a ênfase no professor e fomentar a interação indispensável para uma aprendizagem mais crítica e humanizada.

Assim, a persistência de uma abordagem pedagógica expositiva no Direito, focada na técnica em detrimento da autonomia argumentativa do estudante, gera consequências negativas. Ao serem treinados para apenas replicar o conhecimento transmitido pelo docente, os alunos não desenvolvem as competências necessárias para lidar com novas complexidades e mudanças rápidas da realidade social (RADOMYSLER *et al.*, 2020).

Segundo Neves (2023), distingue-se atualmente o professor que transcende o conteúdo específico de sua aula para compreender o fenômeno jurídico como um todo. Para o autor, essa visão holística e a atenção aos acontecimentos do mundo são requisitos essenciais para que o mestre não apenas ensine, mas se conecte genuinamente com seus alunos.

Nesse sentido, Heinsfeld e Pischetola (2017) destacam a presença de um distanciamento cultural entre os docentes, os alunos e a cultura escolar no tocante às mídias digitais.

Ressalta-se que a pedagogia tradicional, com seus modelos rígidos e hierarquizados, muitas vezes confina alunos e professores em papéis predefinidos, limitando o potencial transformador da educação. Em contrapartida, as metodologias ativas emergem como um paradigma inovador, propondo uma abordagem dinâmica e colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Radomysler *et al.* (2020), o modelo de ensino jurídico tradicional ainda se estrutura com o professor como protagonista absoluto, utilizando aulas expositivas como metodologia central e reservando aos alunos um papel de baixa participação. Nesse contexto, os autores criticam o fato de a avaliação ser baseada primordialmente em provas escritas ao final do curso, focadas na memorização de conteúdo, o que se

mostra uma abordagem desconectada da realidade atual, marcada pela inovação tecnológica no meio jurídico.

Além disso, os autores destacam que a lógica desses cursos tradicionais é a da mera transmissão de informações visando a aprovação em exames, em vez de um aprendizado profundo. O objetivo pedagógico resume-se à reprodução de dados e à aplicação mecânica de conceitos, onde o sucesso acadêmico, evidenciado pela nota máxima, é atribuído ao estudante que consegue replicar com maior fidelidade a quantidade de informações transmitidas pelo docente (RADOMYSLER *et al.*, 2020).

O reconhecimento da diversidade como um valor fundamental enriquece ainda mais o cenário educacional. As metodologias ativas acolhem as distintas realidades culturais, sociais, econômicas e educacionais dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso. Essa multiplicidade de perspectivas contribui para a construção de um conhecimento mais abrangente e contextualizado.

Um dos desafios centrais reside na transposição didática, a arte de transformar o conhecimento em algo significativo e aplicável na vida dos alunos. Castro et al. (2015) destaca a importância dessa etapa crucial para o sucesso da aprendizagem ativa, ressaltando a necessidade de um trabalho docente cuidadoso e reflexivo.

2.1.1. Sala de Aula Invertida

Magalhães et al. (2023) definem a sala de aula invertida como uma metodologia que reestrutura o processo de ensino-aprendizagem. Nesse modelo, a lógica tradicional é subvertida, em que os alunos têm o primeiro contato com o conteúdo teórico de forma autônoma, fora do ambiente de sala de aula, por meio de leituras, vídeos ou outros materiais.

Nesse contexto, a preparação prévia permite que o tempo de encontro síncrono ou assíncrono seja otimizado e dedicado a atividades de maior complexidade, como a aplicação prática do conhecimento, a resolução de problemas, debates e o esclarecimento de dúvidas diretamente com o professor e os colegas.

Ademais, a sala de aula invertida proporciona ao aluno uma vivência educativa mais completa e rica, pois estimula pilares fundamentais da educação contemporânea: a autonomia, ao torná-lo responsável por sua preparação inicial; a interação e a colaboração, ao focar o tempo em sala em atividades em grupo; e a

reflexão, ao exigir que o conhecimento seja aplicado e discutido, em vez de apenas memorizado (MAGALHÃES et al., 2023).

Na abordagem da sala de aula invertida, os papéis de aluno e professor são redefinidos. De acordo com Tarja (2018), o aluno assume a responsabilidade pelo estudo prévio do conteúdo, enquanto o professor transforma a sala de aula em um espaço de aplicação prática, promovendo debates, estudos de caso e a resolução de problemas, agindo como um orientador que interfere ativamente no desenvolvimento das atividades.

Nesse sentido, o objetivo do modelo de sala de aula invertida visa aprofundar a aprendizagem. Em que cabe ao professor estabelecer o percurso da atividade, adequando conforme o andamento do trabalho em grupo.

Há de se ressaltar que, a transição para este modelo exige que docentes e discentes estejam genuinamente dispostos a ressignificar seus papéis tradicionais. Assim, é preciso abandonar a mentalidade educacional pautada na simples transmissão de conteúdo por parte do professor e na recepção passiva por parte do aluno, vez que o sucesso da metodologia não depende apenas da estrutura ou das ferramentas utilizadas, mas de uma reconstrução do contrato pedagógico, no qual a responsabilidade pela aprendizagem se torna ativamente compartilhada, demandando uma nova postura de ambos os lados (MAGALHÃES et al., 2023).

Por conseguinte, Bueno, Da Rosa Rodrigues e Moreira (2021) argumentam que a eficácia de estratégias como a sala de aula invertida depende de uma nova dinâmica de corresponsabilidade. Nela, o aluno assume um papel ativo e reflexivo, colaborando para a construção do conhecimento coletivo, enquanto o professor atua como um mediador que orquestra as interações em ambientes físicos e virtuais.

De logo, a adoção da sala de aula invertida passa exigir da docência intencionalidade no uso das tecnologias, sensibilidade para a realidade dos estudantes e senso crítico para que a ferramenta não sobreponha a pedagogia.

Para ilustrar as distinções fundamentais entre as abordagens de ensino, a Figura 1 apresenta um comparativo visual entre o Modelo de Ensino Tradicional e o modelo da Sala de Aula Invertida.

Figura 1 - Comparativo entre o fluxo de aprendizagem, o foco e os papéis de professores e alunos no Modelo Tradicional e na Sala de Aula Invertida.



Fonte, o Autor (2025)

Conforme se depreende, o modelo tradicional organiza-se em fluxo linear e unidirecional. O docente, na condição de emissor, expõe o conteúdo em sala, e ao discente, como receptor passivo, compete assimilar posteriormente as informações, via de regra por estudos e tarefas individuais.

Por sua vez, a Sala de Aula Invertida uma metodologia diversa, vez que o primeiro contato com o conteúdo teórico se dá de forma autônoma, fora da sala. Assim, o tempo presencial converte-se em espaço de construção do conhecimento, no qual os estudantes, em posição de protagonismo, debatem e colaboram, ao passo que o professor atua como mediador e facilitador.

2.1.2. Gamificação

A busca por metodologias que superem o ensino tradicional e mecanizado tem levado docentes a explorar novas abordagens. Nesse contexto, a utilização de games em sala de aula surge como uma estratégia pedagógica promissora, especialmente para engajar os estudantes em conteúdos considerados mais complexos ou de baixo interesse (FRAGELLI, 2018).

Nesse sentido, Carmo (2015) aponta que o desenvolvimento tecnológico tem revelado novas abordagens pedagógicas, entre elas o uso de games. A autora distingue, no entanto, que a gamificação não se limita a usar um jogo pronto, mas pressupõe o desenvolvimento de um ecossistema de aprendizagem que opera sob os princípios de um game.

Contudo, é fundamental distinguir o uso de jogos da gamificação. Conforme esclarecem Leal e Oliveira (2021), a gamificação transcende o ato de simplesmente jogar, aplicando as estruturas, dinâmicas e estratégias dos games, como o estabelecimento de regras claras, metas, desafios, sistemas de ranking e recompensas, em contextos de não jogo, como a sala de aula.

Nesse contexto, a gamificação se constitui como uma estratégia que potencializa a aprendizagem, pois oportuniza ao estudante participar ativamente da construção do seu próprio conhecimento. Esse engajamento contribui para o desenvolvimento de competências essenciais como a autonomia, a metacognição, a autoria e a colaboração na resolução de problemas (DE ALMEIDA; FUCK; DA SILVA, 2017).

Essa abordagem, no entanto, mobiliza desejos intrínsecos como a competição e a conquista, e seu sucesso depende de uma implementação cuidadosa. Silva, Masaro e Paula (2024) advertem que o professor precisa ser capacitado para gerenciar o delicado equilíbrio entre tensão e diversão, garantindo que a atividade seja desafiadora, mas, ao mesmo tempo, prazerosa.

Não obstante, o sucesso dessa inovação, conforme aponta Carota (2023) no contexto do ensino jurídico, ocorre quando ela vai ao encontro das expectativas de discentes e docentes, contribuindo para o desenvolvimento profissional e transformando a sala de aula em um ambiente onde todos se sentem motivados a participar.

A implementação dessas estratégias ocorre no contexto de uma nova geração de estudantes, imersa em tecnologia e com acesso a um volume massivo de informações. Isso impõe uma dupla responsabilidade ao docente: a de utilizar os recursos que capturam a atenção desses alunos e, simultaneamente, a de promover a cautela e o senso crítico para lidar com o conhecimento adquirido, pois o simples acesso à informação não garante a sua compreensão ou aplicação correta (SILVA; MASARO; PAULA, 2024).

Diante disso, a gamificação emerge não como um mero entretenimento, mas como uma sofisticada metodologia ativa que, quando bem planejada, tem o potencial de transformar a atenção dos discentes em uma poderosa ferramenta de ensino-aprendizagem, alinhada às transformações do cenário educacional contemporâneo.

2.2. Educação Jurídica e Inclusão Digital: Novos Paradigmas de Ensino-Aprendizagem.

Marocco (2016) observa que vivemos em uma época de grandes mudanças, avanços tecnológicos e novas posturas sociais, que demandam atitudes adaptativas e conectadas com a realidade. Nesse contexto de inovações, a educação, em sua totalidade, passa por momentos de reflexão sobre os caminhos a serem seguidos.

Nesse sentido, diferentes métodos foram desenvolvidos para tornar as salas de aula mais dinâmicas. Bertholdo Neto (2018) destaca que as tecnologias têm se aliado ao quadro negro e ao giz, diversificando os modos de apresentação dos conteúdos e atingindo de forma mais efetiva os alunos.

Gitahy, Alves e Ebaid (2023) afirmam que um dos maiores desafios da educação contemporânea é desenvolver métodos eficazes de aprendizagem que promovam o protagonismo do aluno, preparando-o para desenvolver competências como autonomia, criatividade, senso crítico, trabalho em equipe e responsabilidade social. Eles destacam que o uso de dispositivos tecnológicos pode tornar as práticas educativas mais significativas e que a inclusão digital visa criar um ambiente de aprendizagem interativo e dinâmico, essencial para o engajamento dos alunos e o desenvolvimento do senso crítico e do aprendizado dos conteúdos propostos.

Ademais, para enfrentar o desafio de desenvolver práticas que inovem e promovam a aprendizagem no ensino superior, o docente necessita de uma formação voltada para as tecnologias. Conforme Carmo (2015), essa capacitação deve ir além da teoria, permitindo ao professor vivenciar metodologias de uso para esses recursos.

Radomysler *et al.* (2020) destacam a onipresença da tecnologia na rotina jurídica contemporânea, impulsionada sobretudo pelo processo eletrônico. Para os autores, tornou-se inviável atuar no Direito sem o suporte de ferramentas digitais, uma vez que tarefas essenciais, como a elaboração de peças e o acompanhamento processual, dependem intrinsecamente do uso de computadores e da internet.

No mesmo sentido, a integração do digital no ensino jurídico é crucial, segundo Gitahy, Alves e Ebaid (2023), para preparar os futuros profissionais a oferta de mecanismos *online* de aprendizado, aliada à rápida disseminação de novas ideias por meio das mídias digitais pelos órgãos jurídicos, evidencia a necessidade de integrar o digital na formação dos futuros profissionais do Direito.

Essa mudança é crucial para preparar os estudantes para os desafios da atuação jurídica na era digital, exigindo uma reavaliação crítica dos métodos tradicionais de ensino.

Assim, é fundamental que alunos e professores se familiarizem com as tecnologias disponíveis, desenvolvendo a capacidade de manipular, interagir e produzir conteúdo no ambiente virtual para o sucesso das atividades interativas online.

Embora muitos alunos já possuam familiaridade com essas tecnologias, é necessário que eles percebam a importância de usá-las no contexto educacional. Os professores, por sua vez, devem estar atentos ao uso dessas ferramentas, buscando novas formas de abordar os conteúdos de suas disciplinas para se aproximarem tanto de uma geração que cresceu com essas tecnologias quanto daqueles que resistem ao seu uso (CASTRO et al.,2015).

Conforme Heinsfeld e Pischetola (2017), a educação para a mídia é fundamental para a criação de um ambiente de interação e negociação de significados, em um cenário onde a escola não mais se configura como a única detentora do conhecimento e da informação.

Ademais, Cerigatto e Machado (2018) argumentam que o desafio central da educação não é o acesso à tecnologia em si, mas a formação para seu uso ético e crítico. Para os autores, é fundamental engajar o aluno na cultura digital, transformando-o em um cidadão participativo e questionador.

2.3. Tecnologias para o Ensino Jurídico

A tecnologia no ensino superior atual é percebida de maneira ambígua, podendo servir como uma ferramenta útil no aprendizado ou representar um desafio, se os educadores não forem adequadamente preparados para utilizá-la (DE SOUSA; LIMA, 2023).

Diante disso, os educadores precisam estar em constante busca de desenvolvimento pessoal e atualização sobre as condições atuais. Desse modo, as tecnologias tornaram-se parte integrante da vida diária, tornando-se indispensáveis, o que leva os docentes a se ajustarem a essas ferramentas.

É importante destacar que a adição do inciso XII ao artigo 4º da Lei nº 9.394/1996, conhecida como LDB, pela Lei nº 14.533/2023, ressalta a importância da educação digital como uma parte inseparável do direito fundamental à educação. Ao

garantir acesso à internet de alta velocidade para as instituições públicas de educação básica e superior, o legislador admite que a qualidade do ensino e da aprendizagem, no presente cenário, está profundamente relacionada à igualdade de acesso a recursos tecnológicos.

É importante notar que o parágrafo único do artigo mencionado reforça essa orientação ao destacar que as interações entre ensino e aprendizado digital devem ser fundamentadas em métodos, instrumentos e recursos que não só ampliem a atuação do educador e a participação ativa do estudante, mas também incentivem ambientes colaborativos e de crescimento mútuo.

Essa abordagem está em consonância com os desafios atuais da educação em Direito, que requerem que professores e alunos estejam prontos para uma dinâmica educacional caracterizada pela mediação tecnológica, pelo aprendizado digital e pela produção colaborativa dos conteúdos.

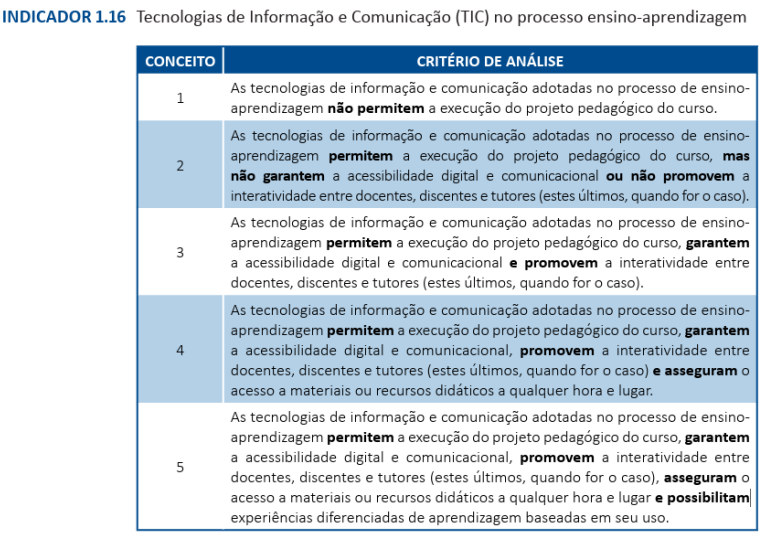
Adicionalmente, de acordo com o artigo 46 da LDB, os cursos associados ao Sistema Federal de Ensino precisam, inicialmente, da autorização para iniciar suas atividades e, em seguida, do reconhecimento e das renovações subsequentes. Tais procedimentos são indispensáveis para a continuidade da oferta, uma vez que a legislação estabelece prazos limitados para autorização, reconhecimento e credenciamento, os quais devem ser renovados periodicamente mediante processo regular de avaliação.

Assim, cabe ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) elaborar os instrumentos de avaliação que verificam a conformidade dos cursos tanto com as normas vigentes quanto com o respectivo Projeto Pedagógico.

Nesse sentido, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação estabelece, na Dimensão 1, a Organização Didático-Pedagógica, dentro da qual o Indicador 1.16 examina a forma como as tecnologias da informação e comunicação são incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem.

A Figura 2 apresenta o critério adotado no Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação para mensurar a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem.

Figura 2 - Integração da TIC segundo o Indicador 1.16 do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação.



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

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

Fonte: Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância - Reconhecimento / Renovação de Reconhecimento, INEP, 2017.

Segundo o indicador do instrumento para alcance do conceito máximo, não basta possuir uma plataforma. Exige-se que as tecnologias viabilizem a execução do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), assegurem acessibilidade digital, promovam interatividade entre todos os atores e garantam acesso contínuo aos materiais, além de possibilitar experiências de aprendizagem inovadoras.

Em síntese, cumprir o Indicador 1.16 significa integrar as TICs de modo substantivo e verificável, convertendo a tecnologia em meio para qualificar a docência, o engajamento discente e os resultados acadêmicos, ao mesmo tempo em que se preserva o reconhecimento do curso e a lógica de melhoria contínua.

No âmbito da formação jurídica, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, impõe um dever substancial ao Projeto Pedagógico do Curso. Em seu art. 2º, inciso VI, a norma exige que o PPC explicite os modos de articulação entre teoria e prática, bem como indique quais metodologias ativas serão empregadas.

Essa exigência revela que a simples inserção de conteúdos teóricos não pode se esgotar em aulas expositivas, devendo ser complementada por práticas simuladas, estudos de caso, clínica jurídica, entre outros instrumentos ativos de aprendizado.

Dessa forma, o curso de Direito adquire caráter dinâmico e formativo, estimulando o protagonismo discente, promovendo a aplicação concreta dos saberes

e fortalecendo a aptidão dos graduandos para enfrentar os desafios práticos do mundo jurídico.

Nesse passo, a DCN do Curso de Direito, especialmente em seu artigo 4º, incisos XI e XII, também conferem relevo à necessidade de que a formação jurídica seja compatível com as transformações provocadas pelas tecnologias digitais.

Ao exigir que o graduando compreenda o impacto das novas tecnologias na área jurídica e desenvolva o domínio de métodos e ferramentas voltadas à aplicação permanente do Direito, a DCN reafirma que a formação do bacharel não se limita ao domínio das normas e princípios jurídicos. Impõe-se, também, a construção de competências que possibilitem interpretar as dinâmicas contemporâneas do sistema de justiça, marcadas pelo uso de inteligência artificial, plataformas digitais de resolução de conflitos, sistemas processuais eletrônicos e outras inovações que redefinem a prática forense e a própria concepção do acesso à justiça.

Ademais, o artigo 5º das mesmas diretrizes complementa esse entendimento ao estabelecer que o PPC do curso de Direito deve incluir, na formação geral do estudante, conteúdos e atividades que integrem os fundamentos do Direito com as novas tecnologias da informação, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes.

Essa determinação reforça a noção de que a formação jurídica contemporânea deve ultrapassar o ensino estritamente dogmático, favorecendo a construção de um perfil profissional capaz de dialogar com outras áreas do conhecimento e de empregar tecnologias como instrumentos de análise, decisão e gestão jurídica.

2.3.1. Integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação Jurídica.

Atualmente, a estrutura social é influenciada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Estas se distinguem de outros meios por sua natureza digital, empregando diversos mecanismos para promover a ampla circulação de informações.

Conforme De Almeida, De Lima Palmeira e Cordeiro (2023), um dos grandes benefícios das TDIC para a educação jurídica é a democratização do acesso a materiais de alta qualidade. Ferramentas digitais viabilizam a consulta a acervos *online* de livros, artigos e jurisprudências, o que enriquece o processo de

aprendizagem. A possibilidade de atualização contínua desses materiais é um diferencial importante, especialmente em uma área dinâmica como o Direito.

Os autores também destacam a reconfiguração dos papéis de professores e alunos nesse cenário. O docente atua como um curador, disponibilizando materiais relevantes em plataformas digitais, enquanto o discente pode acessá-los com total flexibilidade. Essa autonomia, segundo os autores, facilita tanto a revisão dos temas quanto o esclarecimento de dúvidas, tornando o aprendizado mais eficiente e efetivo (DE ALMEIDA; DE LIMA PALMEIRA; CORDEIRO, 2023).

Para Radomysler *et al.* (2020), a virada para um ensino centrado no aluno prepara melhor o profissional para a complexidade atual. A vivência de casos práticos ensina o estudante a propor e validar soluções, enquanto a troca de experiências com os colegas fomenta habilidades de gestão e comunicação, superando a passividade do modelo tradicional.

Alves, Fürkotter e Gitahy (2023) apontam que as TDIC, objeto de ampla discussão acadêmica e social, inauguram um leque de novas possibilidades para a docência. Por meio delas, é possível desenvolver atividades de ensino mais inovadoras e colaborativas, transformando a dinâmica das aulas em qualquer curso superior.

Ademais, na perspectiva de Manjinski Junior e Manjinski (2025), a inserção das TDIC na educação não se trata apenas de uma atualização de recursos, mas de um processo que reconfigura profundamente a relação com o saber, as práticas de ensino-aprendizagem e, consequentemente, os papéis exercidos por alunos e professores.

De acordo com De Almeida, De Lima Palmeira e Cordeiro (2023), as TDIC apresentam diversas contribuições para o ensino jurídico no cenário pós-pandemia. Destarte, os autores defendem que elas facilitam o acesso à conteúdos qualificados, promovem maior autonomia na aprendizagem e desenvolvem competências tecnológicas nos estudantes.

No mesmo sentido, os autores também ressaltam a importância de as instituições de ensino jurídico se prepararem para incorporar as TDIC em suas metodologias, a fim de aproveitar plenamente seu potencial e garantir um acesso rápido e atualizado ao conhecimento.

2.3.1.1. Ambiente Virtual de Aprendizagem

Segundo Leal (2025), a educação passa por uma transformação contínua impulsionada pela tecnologia, que redefine as práticas pedagógicas e a interação entre professores e alunos. O autor destaca que essa mudança não se limita à introdução de novas ferramentas, mas altera a forma como o conhecimento é produzido e compartilhado. Nesse contexto, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) tornam-se protagonistas, viabilizando experiências educacionais mais dinâmicas e compatíveis com as demandas da sociedade contemporânea.

De acordo com Carmo (2015), o objetivo das ferramentas em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é apoiar o trabalho pedagógico para promover a aprendizagem do estudante. Essa aprendizagem ocorre por meio da interação do aluno com o ambiente, sob a mediação do professor, e é essa intencionalidade pedagógica que os distingue de outras plataformas online.

A autora também defende que a interatividade, a autonomia do aluno, a flexibilidade de horários, a aprendizagem colaborativa, a integração de mídias e a mediação do professor, todos elementos fundamentais da educação a distância, são potencializados e viabilizados pelos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (CARMO, 2015).

De acordo com Rios da Silva e Dantas dos Santos (2025), a posição central do professor na mediação do ensino-aprendizagem exige sua capacitação contínua. Essa formação deve focar em três áreas principais: a utilização de diversas ferramentas e recursos, a elaboração de fóruns de discussão com o propósito de desenvolver múltiplas habilidades, e a organização eficiente das páginas da disciplina no AVA.

Ademais, nos termos do Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, o § 1º do artigo 10 admite, como regra geral, a inclusão de até 30% da carga horária total em atividades síncronas e assíncronas nos cursos presenciais. Cumpre salientar, ainda, que o artigo 8º do mesmo diploma estabelece que o curso de Direito integra o rol de graduações cuja oferta é exclusivamente presencial.

Nesse cenário, o AVA deixa de figurar como mero suporte tecnológico e passa a desempenhar função pedagógica estruturante. Em outras palavras, caso a IES adote componentes curriculares em formato remoto dentro do limite legal, o AVA torna-se objeto de verificação específica no instrumento de avaliação do INEP.

Por conseguinte, o Indicador 1.17, aplicável tanto a cursos na modalidade a distância quanto a cursos presenciais que ofertem componentes integral ou parcialmente a distância exige evidências concretas de concepção pedagógica, organização de conteúdos, mecanismos de interação, recursos de acessibilidade e aderência ao PPC. Tais elementos servem como parâmetro para aferição da qualidade da mediação didática realizada no ambiente virtual.

A Figura 3 apresenta os critérios utilizado na avaliação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) segundo o Indicador 1.17 do INEP.

Figura 3 - Avaliação do Ambiente Virtual de Aprendizagem segundo o Indicador 1.17

INDICADOR 1.17 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Exclusivo para cursos na modalidade a distância e para cursos presenciais que ofertam disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade a distância (conforme Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016).

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	O Ambiente Virtual de Aprendizagem, previsto no PPC, **não apresenta** materiais, recursos **ou** tecnologias; **ou** os materiais, recursos e tecnologias apresentadas **não possibilitam** desenvolver a cooperação entre tutores, discentes e docentes.
2	O Ambiente Virtual de Aprendizagem, previsto no PPC, **apresenta** materiais, recursos e tecnologias **apropriadas**, que **possibilitam** desenvolver a cooperação entre tutores, discentes e docentes, **mas não** possibilitam a reflexão sobre o conteúdo das disciplinas **ou** a acessibilidade metodológica, instrumental ou comunicacional.
3	O Ambiente Virtual de Aprendizagem, previsto no PPC, **apresenta** materiais, recursos e tecnologias **apropriadas**, que **possibilitam** desenvolver a cooperação entre tutores, discentes e docentes, a reflexão sobre o conteúdo das disciplinas **e** a acessibilidade metodológica, instrumental e comunicacional.
4	O Ambiente Virtual de Aprendizagem, previsto no PPC, **apresenta** materiais, recursos e tecnologias **apropriadas**, que **possibilitam** desenvolver a cooperação entre tutores, discentes e docentes, a reflexão sobre o conteúdo das disciplinas **e** a acessibilidade metodológica, instrumental e comunicacional, **e** previsão de avaliações periódicas devidamente documentadas.
5	O Ambiente Virtual de Aprendizagem, previsto no PPC, **apresenta** materiais, recursos e tecnologias **apropriadas**, que **permitem** desenvolver a cooperação entre tutores, discentes e docentes, a reflexão sobre o conteúdo das disciplinas **e** a acessibilidade metodológica, instrumental e comunicacional, **e** previsão avaliações periódicas devidamente documentadas, de modo que seus resultados **sejam efetivamente utilizados** em ações de melhoria contínua.

Fonte: Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância - Reconhecimento / Renovação de Reconhecimento, INEP, 2017.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo se propôs a investigar as experiências e percepções de professores do curso de Direito e as principais barreiras culturais à adoção de tecnologias digitais.

A presente pesquisa, de natureza quali-quantitativa e caráter exploratório, utilizou questionário estruturado aplicado a docentes do curso de Direito da

Universidade Candido Mendes. A seleção deste contexto fundamenta-se na abrangência territorial da instituição e nas características de seu programa jurídico. O critério de inclusão dos participantes baseou-se na experiência prévia em docência jurídica.

Para a coleta de dados, foi utilizado questionário com questões abertas e fechadas, o questionário buscou coletar informações sobre as experiências dos professores, as dificuldades enfrentadas no engajamento dos alunos, as tecnologias digitais utilizadas e suas percepções sobre o uso de metodologias ativas.

A análise dos dados coletados se deu por meio da técnica de análise de conteúdo, buscando identificar padrões, temas recorrentes e significados nas falas e nos relatos dos participantes. Técnicas de análise qualitativa foram utilizadas para interpretar os dados coletados e construir um panorama abrangente das experiências e percepções dos professores sobre o uso de tecnologias no curso de Direito.

A pesquisa foi estruturada em etapas:

- Etapa 01 - Planejamento da Pesquisa: definição dos objetivos, do problema de pesquisa, do delineamento metodológico, da seleção dos participantes, dos instrumentos de coleta de dados e das técnicas de análise;
- Etapa 02 - Seleção dos Participantes: recrutamento de professores que lecionam na Universidade Candido Mendes no curso de Direito, instituição particular na qual o pesquisador mantém vínculo ativo;
- Etapa 03 - Coleta de Dados: aplicação dos instrumentos de coleta de dados por meio de questionário;
- Etapa 04 - Análise de Dados e Discussão dos Resultados: após a coleta, os dados são submetidos à análise de conteúdo, cujos resultados fundamentam a etapa de discussão, sendo então interpretados e comparados com o referencial teórico existente;
- Etapa 05 – Elaboração de material didático: apresentar estratégias pedagógicas que possam facilitar a transição do ensino jurídico tradicional para um modelo que incorpore de forma efetiva as ferramentas digitais.
- Etapa 06 - Conclusão: apresentação das conclusões da pesquisa, respondendo à pergunta de pesquisa e aos objetivos específicos.

A Figura 4 ilustra o percurso metodológico adotado na pesquisa.

Figura 4 - Percurso Metodológico



Fonte: o autor, 2025.

4. ETAPAS DO PERCURSO METODOLÓGICO COM A DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

4.1. Pesquisa Exploratória

De acordo com Lösch, Rambo e Ferreira (2023), a pesquisa exploratória é definida como uma etapa inicial de um projeto, que visa familiarizar o pesquisador com um fenômeno pouco conhecido por meio de métodos como entrevistas e observações, a fim de formular hipóteses. Além disso, os autores afirmam que, no contexto da educação, seu propósito transcende uma simples sondagem, pois busca engajar os participantes na análise reflexiva da realidade e na construção de novos saberes a partir de fatos complexos.

4.1.1. Metodologia da Pesquisa Exploratória

O procedimento metodológico adotado concentrou-se na aplicação de um questionário detalhado, elaborado e disponibilizado por meio da plataforma *Google Forms*, escolhida por sua praticidade e acessibilidade, permitindo o alcance a diferentes docentes de forma rápida e organizada.

De acordo com Da Costa Andres et al. (2020), o *Google Forms* é uma ferramenta online com diversas funcionalidades que, se utilizada de maneira correta, pode promover resultados positivos como agilidade, praticidade e sustentabilidade.

O questionário constituiu como instrumento de coleta de dados, a fim de realizar levantamento sobre os recursos didáticos empregados pelos professores do curso de Direito na ministração de suas aulas, identificando as formas de utilização das tecnologias educacionais, suas práticas e trajetórias pedagógicas.

Creswell e Clark (2013) afirmam que o objetivo principal da coleta de dados em qualquer pesquisa é reunir informações que respondam diretamente às questões investigadas. No contexto específico da pesquisa de métodos mistos, o procedimento se desdobra em cinco componentes essenciais: amostragem, obtenção de permissões, a coleta em si, o registro das informações e a administração do processo.

Todos os participantes foram previamente informados sobre o caráter estritamente acadêmico da pesquisa. Foi garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas, em conformidade com os padrões éticos aplicáveis à pesquisa científica.

É importante mencionar que Alfredo e Simões (2023) indicam que a proteção dos indivíduos envolvidos em uma pesquisa, por meio do consentimento informado, é garantida por duas preocupações principais. A primeira diz respeito ao anonimato, que proíbe a divulgação da identidade dos colaboradores, e a segunda refere-se à confidencialidade, que restringe o uso das informações exclusivamente ao contexto daquela pesquisa.

Dessa forma, a participação dos indivíduos na pesquisa foi feita de forma voluntária, exigindo consentimento informado, que foi registrado eletronicamente na primeira pergunta do questionário, onde o docente afirmava ter lido, compreendido e aceitado as condições da pesquisa.

Além disso, o questionário foi organizado em blocos temáticos que buscaram contemplar tanto dados quantitativos quanto qualitativos, a fim de proporcionar uma análise ampla e consistente:

- Confirmação Inicial: questão obrigatória de aceite dos termos de participação.
- Perfil Profissional e Acadêmico: questões sobre idade, tempo de formação, experiência no magistério, disciplinas lecionadas, titulação acadêmica, áreas de atuação e tipo de instituição em que o docente exerce atividade.
- Experiência com Tecnologias: indagações sobre o uso prévio de ferramentas digitais em sala de aula, participação em cursos de capacitação e eventuais mudanças permanentes após a pandemia.
- Percepções e Barreiras: questões abertas e de múltipla escolha destinadas a captar as percepções sobre o uso das tecnologias e os obstáculos enfrentados, como ausência de equipamentos, falta de preparo ou resistência cultural.
- Escala de Atitudes: Foi incluída ainda uma escala de atitudes do tipo Likert (1 a 5), destinada a avaliar enunciados relacionados à contribuição das ferramentas digitais para a formação crítica dos alunos, ao vínculo do ensino jurídico com métodos tradicionais, ao preparo docente e ao apoio institucional.
- Opiniões Qualitativas: espaço aberto para relatos sobre resistência cultural observada, impacto da tradição acadêmica no ensino jurídico e sugestões de estratégias para ampliar a adoção de tecnologias.

Nesse contexto, a Figura 5 apresenta a estrutura dos blocos temáticos que compuseram o questionário da pesquisa.

Figura 5 - Estrutura do instrumento de coleta de dados



Fonte: o autor, 2025.

Nesse diapasão, Creswell e Clark (2013) argumentam que a coleta de dados transcende a simples ação de coletar, constituindo um processo com vários passos interligados. Especificamente na pesquisa de métodos mistos, essa coleta deve ocorrer em duas vertentes, qualitativa e quantitativa, sendo que ambas precisam ser executadas com rigor e abordagens bem fundamentadas.

Sendo assim, o delineamento metodológico buscou integrar abordagens quantitativas e qualitativas. As variáveis fechadas possibilitam o mapeamento de perfis, experiências e níveis de adesão às ferramentas digitais, enquanto as respostas abertas permitem compreender nuances, percepções subjetivas e vivências que não poderiam ser capturadas por dados numéricos.

Não se pode olvidar que, segundo Dias et al. (2024), a análise descritiva sozinha oferece apenas informações gerais na pesquisa social. Para capturar a complexidade da realidade educacional, é fundamental complementá-la com a análise qualitativa, pois esta permite uma interpretação mais profunda dos contextos e das subjetividades envolvidas.

Por tais razões, Creswell e Clark (2013) definem a abordagem de coleta de dados como um processo sistemático de recolhimento e registro de informações, de modo que elas possam ser preservadas para análise posterior. Os autores destacam que, no âmbito da pesquisa qualitativa, é crucial desenvolver métodos específicos para realizar esse registro.

Para o tratamento das respostas, utilizou-se a análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2016). A primeira fase consistiu na leitura exploratória do material para identificar termos recorrentes e ideias centrais. Na segunda fase, de exploração do material, foram definidas categorias e subcategorias analíticas para agrupar as respostas por afinidade de sentido.

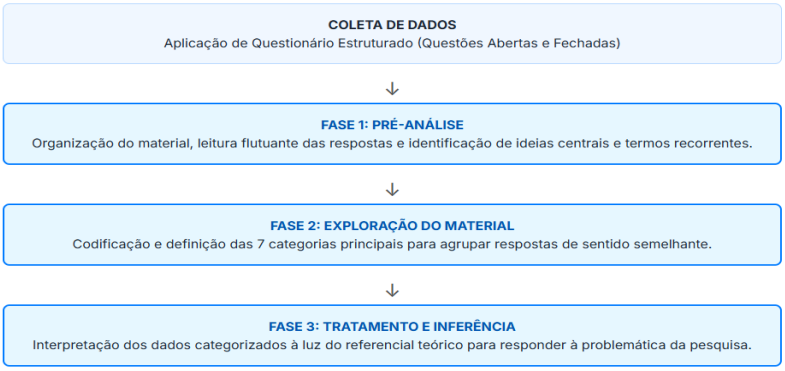
A autora explica que a análise pode ser complementada por técnicas quantitativas, como a contagem de frequências, e qualitativas, como a interpretação hermenêutica, que juntas enriquecem a compreensão dos fenômenos estudados (BARDIN, 2016).

As categorias principais foram divididas em sete e abarcaram: experiência e ferramentas digitais utilizadas; percepções sobre o uso de tecnologias; barreiras à integração; impacto da pandemia na prática docente; tradição do ensino jurídico e sua influência na adoção tecnológica; resistência presenciada; e estratégias para facilitar a integração.

Dentro de cada categoria, as subcategorias detalharam os achados, respeitando a diversidade de manifestações dos docentes. A terceira fase, relativa ao tratamento dos resultados e inferência, buscou interpretar os dados categorizados, indo além da simples descrição.

Corroborando o exposto, a Figura 6 apresenta as fases da análise dos dados realizadas nesta pesquisa. O esquema ilustra o percurso metodológico adotado, desde a organização e codificação inicial das respostas até a categorização e interpretação final dos resultados, evidenciando a integração entre as etapas quantitativa e qualitativa na construção das inferências.

Figura 6 - Fases da análise



Fonte: o autor, 2025.

4.1.2. Seleção dos Participantes e Critérios de Inclusão

A constituição da amostra desta pesquisa pautou-se em uma estratégia não probabilística por conveniência, tendo como universo o corpo docente do curso de Direito da Universidade Candido Mendes. A escolha desse cenário justifica-se pela capilaridade da instituição e pelo perfil de seu curso jurídico que é ofertado desde a década de 1950.

Para garantir uma diversidade de perspectivas, a pesquisa se estendeu por três diferentes realidades do Estado do Rio de Janeiro. Na capital, contemplou as unidades da Zona Oeste (Bangu e Santa Cruz), Zona Sudoeste (Jacarepaguá), além de alcançar professores lotados na Região Metropolitana, em Niterói, bem como na Região Serrana, em Nova Friburgo.

O recrutamento dos participantes foi realizado por meio de tecnologias de comunicação digital, utilizando-se grupos institucionais de *WhatsApp* dos professores

de Direito de cada unidade. Nesse contexto, destaca-se que a viabilidade do acesso aos sujeitos foi favorecida pelo vínculo profissional do pesquisador com a instituição, existente desde 2016, de modo que essa inserção prévia no campo de estudo facilitou a interlocução com o corpo docente e agilizou os procedimentos de convite e adesão.

Para garantir a pertinência da amostra, foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão:

- Possuir vínculo formal ativo como docente do curso de Direito na instituição;
- Integrar os canais de comunicação institucional utilizados para o recrutamento;
- Manifestar aceite voluntário em participar da investigação, mediante concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Como critério de exclusão, foram desconsiderados os dados de docentes que não completaram o preenchimento do instrumento. Ressalta-se que, dada a natureza voluntária da participação, a amostra final reflete um recorte subjetivo, composta majoritariamente por professores predispostos a dialogar sobre suas práticas de ensino.

4.1.3. Descrição Questionário Utilizado na Pesquisa Exploratória

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário elaborado na plataforma *Google Forms*, o que assegurou maior acessibilidade e sistematização das respostas. O instrumento foi construído em blocos temáticos, cada um direcionado a dimensões específicas da investigação, e aplicado de forma remota e assíncrona, respeitando a disponibilidade dos docentes participantes.

O instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa consistiu em um questionário estruturado, composto por 23 (vinte e três) questões organizadas em seções temáticas específicas, desenvolvido para investigar como a resistência cultural às metodologias tradicionais impacta a integração de ferramentas digitais no ensino jurídico. O questionário foi aplicado a 32 (trinta e dois) docentes do curso de Direito, constituindo a amostra desta investigação.

O questionário iniciou-se com o termo de consentimento livre e esclarecido, no qual os participantes confirmaram a leitura, compreensão e concordância com os termos da pesquisa, assegurando os aspectos éticos da investigação. Esta questão

inicial, de caráter obrigatório, estabeleceu o consentimento formal para participação no estudo.

A primeira seção, denominada "Perfil Profissional e Acadêmico", foi composta por oito questões que buscaram caracterizar demograficamente os participantes. Esta seção contemplou informações sobre faixa etária, tempo de formação na área de atuação, anos de experiência no magistério, modalidade de ensino praticada, presencial, virtual ou híbrida, atuação em outras áreas profissionais além do magistério, nível de formação acadêmica e tipo de instituição onde leciona. As questões desta seção utilizaram predominantemente escalas ordinais com intervalos pré-definidos, permitindo uma categorização adequada dos respondentes.

A segunda seção, intitulada "Experiência com Tecnologias", foi constituída por quatro questões que investigaram o histórico e a familiaridade dos docentes com ferramentas tecnológicas no contexto educacional. Esta seção explorou se o participante já utilizou ou utiliza ferramentas de tecnologia em suas aulas, quais ferramentas específicas emprega, se participou de cursos ou formações voltadas ao uso de tecnologias educacionais, e se sua prática docente se transformou de forma permanente durante a pandemia. As respostas incluíram tanto questões fechadas de múltipla escolha quanto questões abertas que permitiram especificação detalhada das ferramentas utilizadas.

A terceira seção, denominada "Percepções e Barreiras", compreende duas questões que abordam as percepções gerais dos docentes sobre o uso de tecnologias no ensino jurídico e a identificação de possíveis obstáculos para sua implementação. A primeira questão desta seção é de natureza aberta, permitindo aos participantes expressarem livremente suas percepções. A segunda questão utiliza formato de múltipla escolha com possibilidade de seleção múltipla, incluindo opções como falta de conhecimento, falta de equipamento, falta de interesse, além de uma opção aberta para outras barreiras não contempladas.

A quarta seção, designada "Escala de Atitudes", emprega uma escala Likert de cinco pontos, variando de "discordo totalmente" (1) a "concordo totalmente" (5), para mensurar atitudes específicas dos docentes. Esta seção é composta por quatro assertivas que abordam: a contribuição das ferramentas digitais para a formação crítica dos alunos de Direito; a vinculação do ensino jurídico aos métodos tradicionais como dificultador de inovações; o sentimento de preparação para utilizar metodologias digitais; e a percepção sobre o apoio institucional para o uso de tecnologias no ensino.

A quinta e última seção apresenta questões abertas e de experiência, totalizando quatro questões que exploram aspectos mais qualitativos da investigação. Esta seção inclui duas questões abertas sobre como a tradição do ensino jurídico impacta a adoção de metodologias baseadas em tecnologia digital e quais estratégias poderiam facilitar essa integração.

Adicionalmente, investigou se os participantes presenciaram ou vivenciaram resistência ao uso de tecnologias no ensino jurídico, com uma questão fechada seguida de uma questão aberta para descrição detalhada de tais situações.

Do total de vinte e três questões, quinze são de preenchimento obrigatório, assegurando a obtenção de dados essenciais para a análise. O instrumento combinou diferentes tipos de questões, incluindo múltipla escolha simples e múltipla, escalas ordinais, escalas Likert e questões abertas, proporcionando uma abordagem metodológica mista que permite tanto análises quantitativas quanto qualitativas dos dados coletados.

Consoante ao exposto, o Quadro 1 apresenta a distribuição das questões do questionário conforme as seções e suas respectivas características. O delineamento permite visualizar a organização do instrumento de coleta, evidenciando a correspondência entre cada bloco temático e os aspectos investigados, como perfil dos participantes, experiências com tecnologias e percepções sobre sua utilização no ensino jurídico.

Quadro 1- Distribuição das questões por seção e características

Seção	Questão	Descrição	Tipo de Resposta	Obrigatória
Termo de Consentimento	Q1	Confirmação de leitura e concordância com os termos	Múltipla escolha (Sim/Não)	Sim
Perfil Profissional e Acadêmico	Q2	Faixa etária	Múltipla escolha (5 opções)	Sim
	Q3	Tempo de formação na área	Múltipla escolha (5 opções)	Sim
	Q4	Anos de atuação no magistério	Múltipla escolha (5 opções)	Sim
	Q5	Modalidade de ensino atual	Múltipla escolha (3 opções)	Sim
	Q6	Atuação em outras áreas	Múltipla escolha (Sim/Não)	Sim
	Q7	Especificação de outras áreas	Texto aberto	Não
	Q8	Formação acadêmica	Múltipla escolha (3 opções)	Não
	Q9	Tipo de instituição	Múltipla escolha (3 opções)	Sim
Experiência com Tecnologias	Q10	Uso de ferramentas tecnológicas	Múltipla escolha (Sim/Não)	Sim
	Q11	Ferramentas utilizadas	Texto aberto	Não
	Q12	Participação em cursos de tecnologia	Múltipla escolha (Sim/Não)	Sim
	Q13	Transformação durante pandemia	Múltipla escolha (3 opções)	Sim
Percepções e Barreiras	Q14	Percepção sobre tecnologias no ensino jurídico	Texto aberto	Não
	Q15	Identificação de barreiras	Múltipla escolha múltipla	Sim
Escala de Atitudes	Q16	Contribuição das ferramentas digitais	Escala Likert (1-5)	Sim
	Q17	Vinculação a métodos tradicionais	Escala Likert (1-5)	Sim
	Q18	Preparação para metodologias digitais	Escala Likert (1-5)	Sim
	Q19	Apoio institucional	Escala Likert (1-5)	Sim
Questões Abertas e Experiências	Q20	Impacto da tradição no ensino jurídico	Texto aberto	Não
	Q21	Experiência com resistência	Múltipla escolha (Sim/Não)	Sim
	Q22	Descrição de resistências	Texto aberto	Não
	Q23	Estratégias para integração	Texto aberto	Não

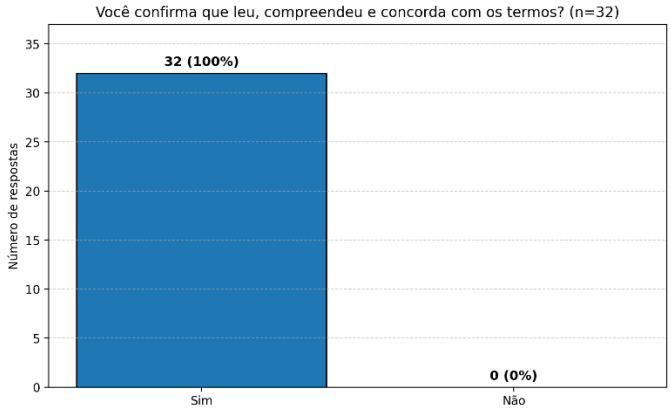
Fonte: o autor, 2025.

4.1.3.1. Termo de Consentimento de Participação na Pesquisa

A primeira questão do formulário teve como objetivo verificar se o docente havia lido, compreendido e concordado com os termos da pesquisa. Essa etapa foi fundamental para assegurar o consentimento informado e garantir o atendimento às normas éticas estabelecidas para a investigação. Todos os 32 (trinta e dois) participantes confirmaram sua anuência, autorizando assim o uso científico das informações coletadas.

O Gráfico 1 demonstra os resultados da primeira questão do formulário, que verificou a leitura, compreensão e concordância dos docentes com os termos da pesquisa.

Gráfico 1 – Termo de Concordância da Pesquisa



Fonte: o autor, 2025.

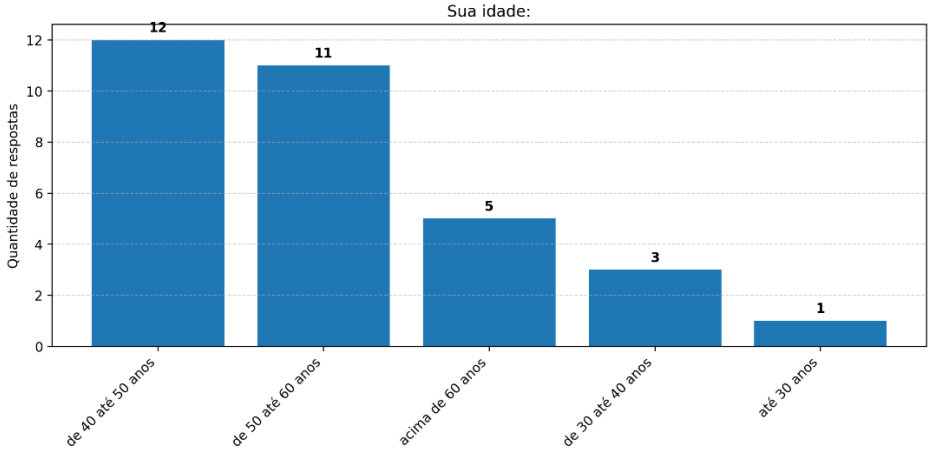
4.1.3.2. Perfil Profissional e Acadêmico

Foi solicitada a idade dos participantes com o objetivo de compreender o perfil etário dos docentes, considerando que diferentes faixas geracionais podem apresentar distintos níveis de familiaridade com recursos digitais. Conforme apontam De Almeida e Savegnago (2020), a convivência entre nativos digitais e imigrantes digitais no contexto do ensino superior impõe desafios para ambos os grupos, devido às suas características comportamentais diferenciadas.

Os resultados indicaram uma predominância de docentes na faixa etária entre 40 e 60 anos. Mais especificamente, 12 participantes (37,5%) têm entre 40 e 50 anos, 11 (34,4%) entre 50 e 60 anos, 05 (15,6%) acima de 60 anos, 3 (9,4%) entre 30 e 40 anos e apenas 01 participante (3,1%) tem até 30 anos.

O Gráfico 2 apresenta a distribuição etária dos docentes participantes da pesquisa.

Gráfico 2 - Faixa etária do docente



Fonte: o autor, 2025.

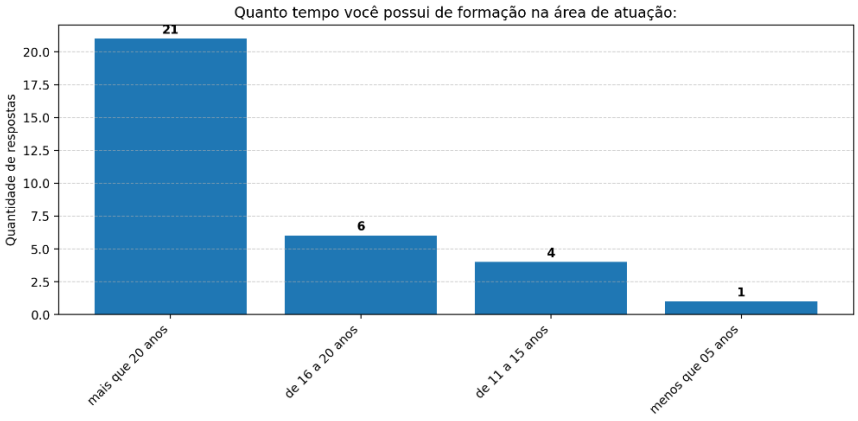
A questão sobre o tempo de formação acadêmica teve como objetivo identificar a experiência acumulada pelos docentes em suas áreas de atuação. A maioria dos respondentes (65,6%) afirmou possuir mais de 20 anos de formação, indicando uma ampla maturidade acadêmica e profissional. Esse dado é relevante para analisar a relação entre o tempo de formação e a predisposição, seja de abertura ou resistência, à adoção de tecnologias digitais.

Além disso, 06 participantes (18,8%) relataram ter entre 16 e 20 anos de formação, 04 (12,5%) entre 11 e 15 anos, e apenas 01 participante (3,1%) possui menos de 05 anos de formação.

Esses resultados indicam uma amostra predominantemente experiente, o que pode influenciar diretamente as percepções e práticas relacionadas ao uso das tecnologias no ensino jurídico.

O Gráfico 3 apresenta a distribuição dos docentes segundo o tempo de formação acadêmica, permitindo visualizar o grau de experiência dos participantes em suas respectivas áreas de atuação.

Gráfico 3 - Tempo de formação



Fonte: o autor, 2025.

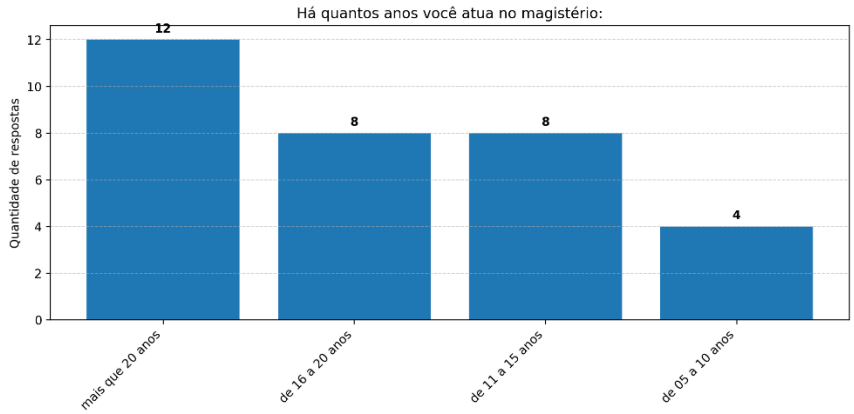
Também foi questionado há quantos anos cada docente atua no magistério, com a finalidade de relacionar a experiência docente à prática pedagógica. Observou-se um equilíbrio entre os participantes com até dez anos de docência e aqueles com entre onze e vinte anos de experiência, demonstrando uma amostra diversificada, composta por profissionais em diferentes fases da carreira.

Especificamente, 12 docentes (37,5%) possuem mais de 20 anos de atuação, 8 (25%) têm entre 16 e 20 anos, outros 8 (25%) entre 11 e 15 anos, e 4 participantes (12,5%) contam com 5 a 10 anos de experiência.

Esse equilíbrio contribui para uma análise abrangente sobre como a experiência influencia as práticas pedagógicas no ensino jurídico.

O Gráfico 4 apresenta a distribuição dos docentes conforme o tempo de atuação no magistério, permitindo observar a diversidade de experiências entre os participantes e a relação entre tempo de docência e práticas pedagógicas no ensino jurídico.

Gráfico 4 - Tempo de magistério



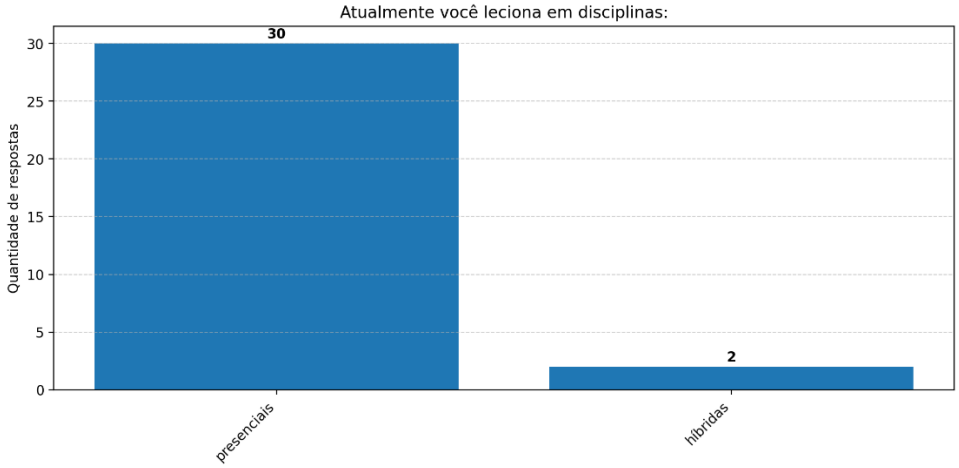
Fonte: o autor, 2025.

A questão relativa ao tipo de disciplina lecionada teve como objetivo mapear o ambiente de ensino em que os participantes atuam. A grande maioria dos docentes (93,8%) declarou lecionar exclusivamente em disciplinas presenciais, enquanto apenas 2 professores (6,2%) relataram experiência com disciplinas em formato híbrido.

Esse resultado reflete a característica tradicionalmente presencial do curso de Direito, evidenciando que essa modalidade permanece predominante entre os docentes pesquisados.

O Gráfico 5 apresenta a distribuição dos docentes quanto ao ambiente de ensino em que atuam, elaborado com o objetivo de identificar o tipo de disciplina ministrada e mapear o contexto pedagógico dos participantes.

Gráfico 5 - Ambiente de ensino em que os docentes atuam



Fonte: o autor, 2025.

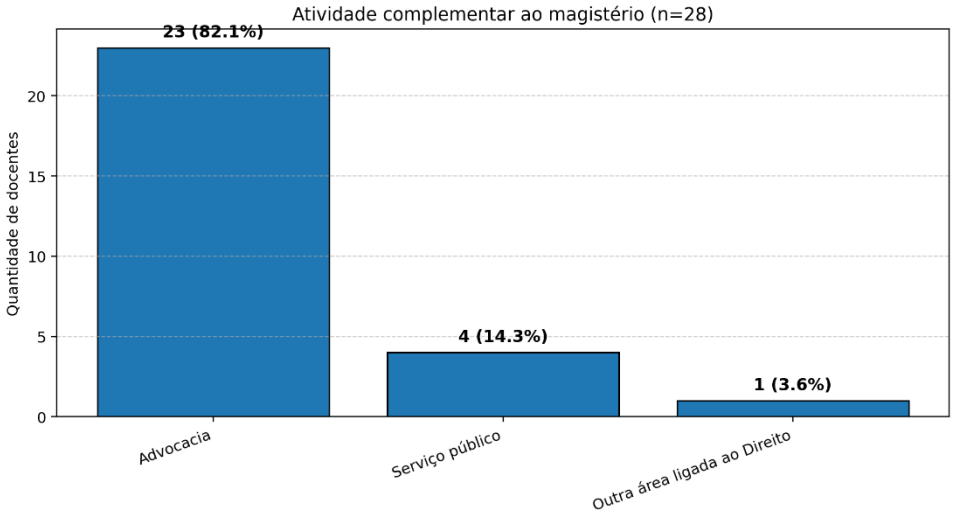
Em seguida, investigou-se se os docentes atuam em outra área além do magistério. O objetivo foi compreender como a experiência profissional externa, especialmente em atividades como advocacia e serviço público, pode influenciar o uso de tecnologias em sala de aula.

A advocacia foi a atividade complementar mais recorrente, com 23 docentes (71,9%) atuando nessa área, seguida por 4 professores (12,5%) que exercem funções no serviço público e 1 participante (3,1%) que trabalha em outra área ligada ao Direito.

O Gráfico 6 apresenta a distribuição dos docentes conforme a experiência profissional exercida além do magistério, elaborado com o propósito de identificar

outras áreas de atuação e compreender como essas vivências podem influenciar o uso de tecnologias no contexto educacional.

Gráfico 6 - Experiência profissional externa dos docentes participantes



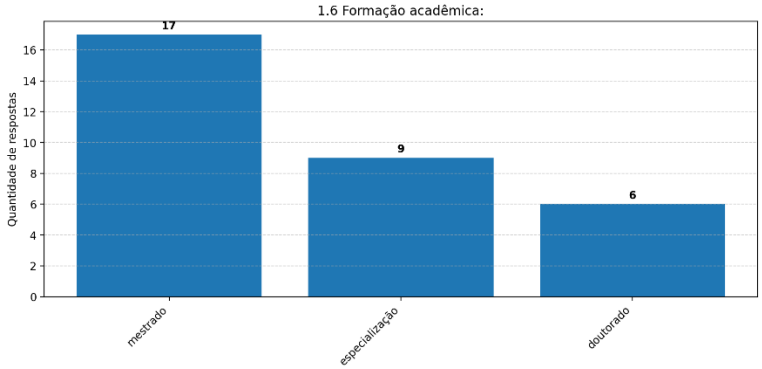
Fonte: o autor, 2025.

A formação acadêmica dos docentes foi abordada em outra questão, com o objetivo de avaliar o nível de titulação e relacioná-lo à postura frente às inovações pedagógicas.

Os resultados indicam que a maioria dos participantes possui título de mestre 17 (53,1%), seguida de doutores 09 (18%) e especialistas 06 (28,1%), demonstrando um elevado grau de qualificação do corpo docente envolvido na pesquisa.

O Gráfico 7 apresenta a distribuição dos docentes conforme o nível de titulação acadêmica, elaborado com o intuito de identificar o grau de qualificação dos participantes e relacioná-lo às possíveis atitudes diante das inovações pedagógicas.

Gráfico 7 - Formação acadêmica



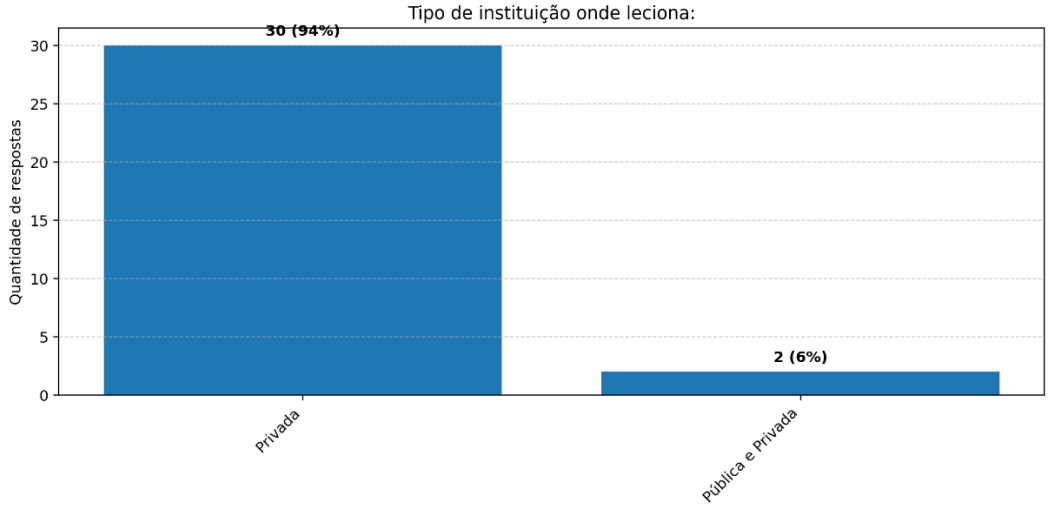
Fonte: o autor, 2025.

A questão sobre o tipo de instituição em que os docentes atuam teve como objetivo verificar em que medida a natureza da instituição, pública e/ou privada, pode influenciar a adoção de recursos digitais.

Os resultados revelaram uma ampla predominância de docentes vinculados a instituições privadas, totalizando 30 participantes (93,8%). Apenas 02 docentes (6,3%) informaram atuar em ambas as esferas, pública e privada.

O Gráfico 8 apresenta a distribuição dos docentes segundo o tipo de instituição em que atuam.

Gráfico 8 - Natureza institucional das IES em que lecionam os participantes



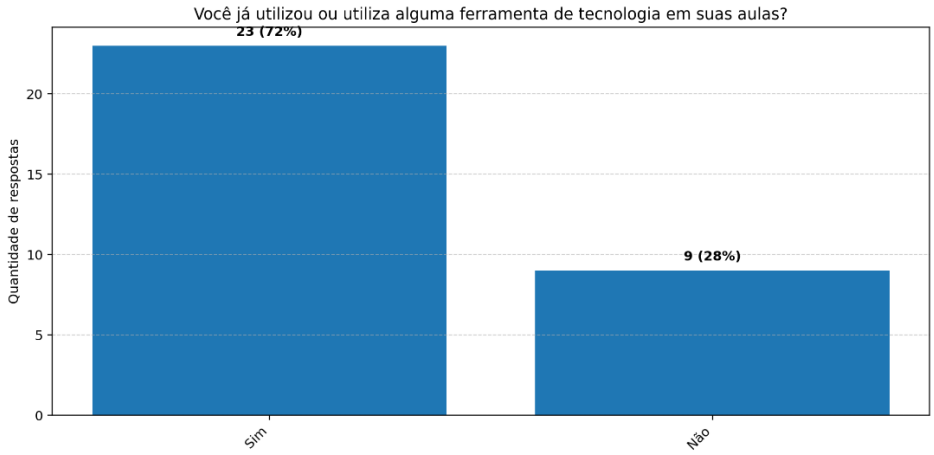
Fonte: o autor, 2025.

Quanto ao uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula, o objetivo foi identificar o nível de inserção prática dessas tecnologias no cotidiano docente.

Vinte e três professores (71,9%) relataram utilizar recursos diversos, como *PowerPoint*, *Data Show*, *slides* interativos, *QR Codes*, aplicativos de engajamento e até mesmo ferramentas de inteligência artificial. Em contrapartida, nove docentes (28,1%) afirmaram não fazer uso dessas tecnologias em suas práticas pedagógicas.

O Gráfico 9 apresenta a distribuição dos docentes quanto ao uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula, evidenciando a inserção de recursos de tecnologia nas práticas pedagógicas.

Gráfico 9 - Inserção de recursos digitais nas práticas pedagógicas



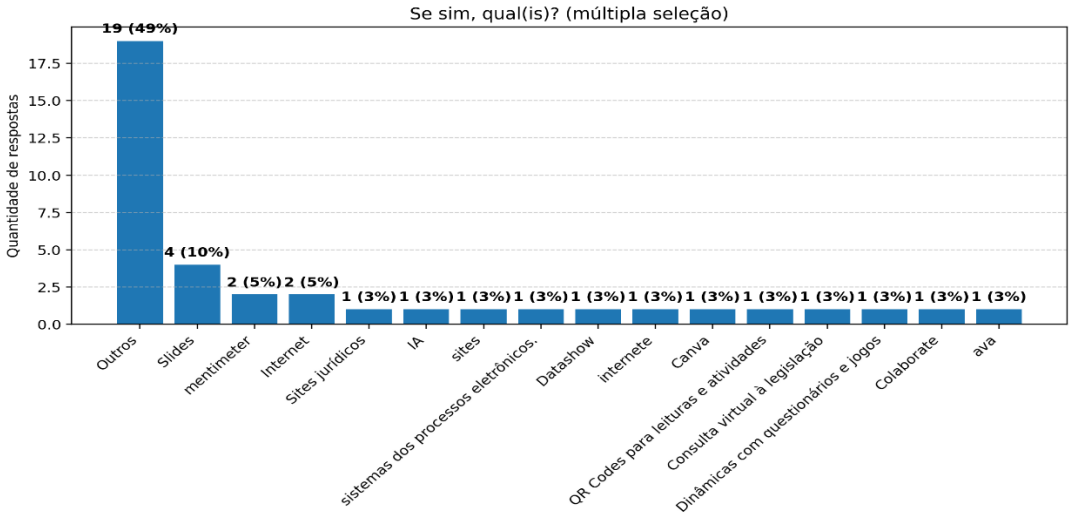
Fonte: o autor, 2025.

4.1.3.3. Experiência com Tecnologias.

Uma questão adicional visou esclarecer quais recursos tecnológicos são realmente utilizados pelos professores. As respostas revelaram uma gama que abrange desde os clássicos *slides* e projetores até programas colaborativos e ferramentas de inteligência artificial, destacando tanto a variedade de vivências quanto a implementação das tecnologias em diferentes níveis.

O Gráfico 10 mostra os diversos recursos digitais que os professores utilizam, incluindo desde ferramentas convencionais até inovações tecnológicas aplicadas em suas abordagens educacionais.

Gráfico 10 - Recursos digitais empregados pelos docentes



Fonte: o autor, 2025.

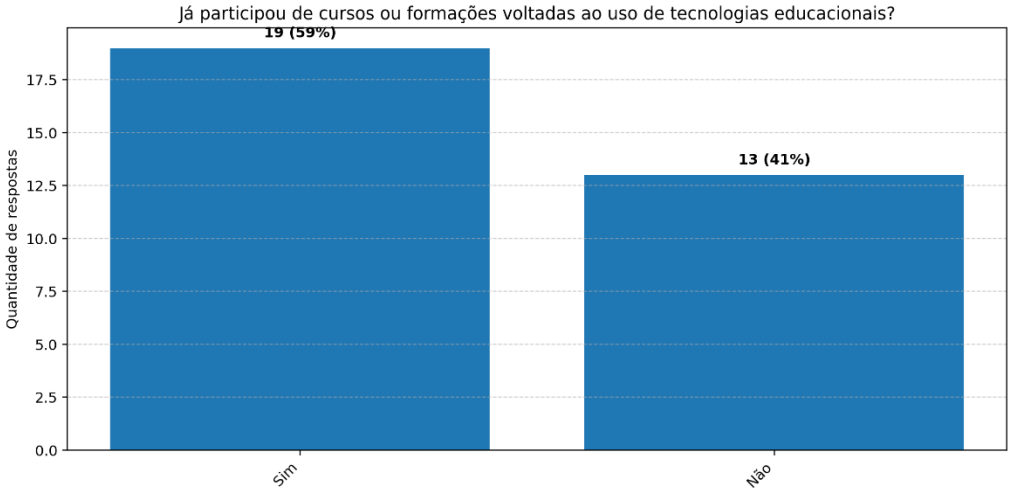
Outra questão abordou a participação dos docentes em cursos ou formações voltadas ao uso de tecnologias educacionais, com o objetivo de avaliar a preparação formal dos professores para a utilização dessas ferramentas.

Conforme Melo e Melo (2024), os desafios contemporâneos demandam que os docentes estejam comprometidos com a aprendizagem contínua, o que implica adaptar-se, compreender o uso das tecnologias, buscar constante atualização e planejar suas atividades de forma alinhada à realidade de seus estudantes.

Dos participantes, 19 professores (59,4%) afirmaram ter participado de formações nessa área, enquanto 13 (40,6%) relataram não ter realizado esse tipo de curso.

O Gráfico 11 apresenta a participação dos docentes em cursos e formações voltadas ao uso de tecnologias educacionais, permitindo visualizar o nível de capacitação formal dos participantes nessa área.

Gráfico 11 - Participação dos docentes em cursos sobre tecnologias educacionais



Fonte: o autor, 2025.

Perguntou-se também se a prática docente sofreu transformações permanentes em decorrência da pandemia. O objetivo desta questão foi verificar se as mudanças ocorridas foram apenas pontuais ou se configuraram uma restrição mais profunda do fazer pedagógico.

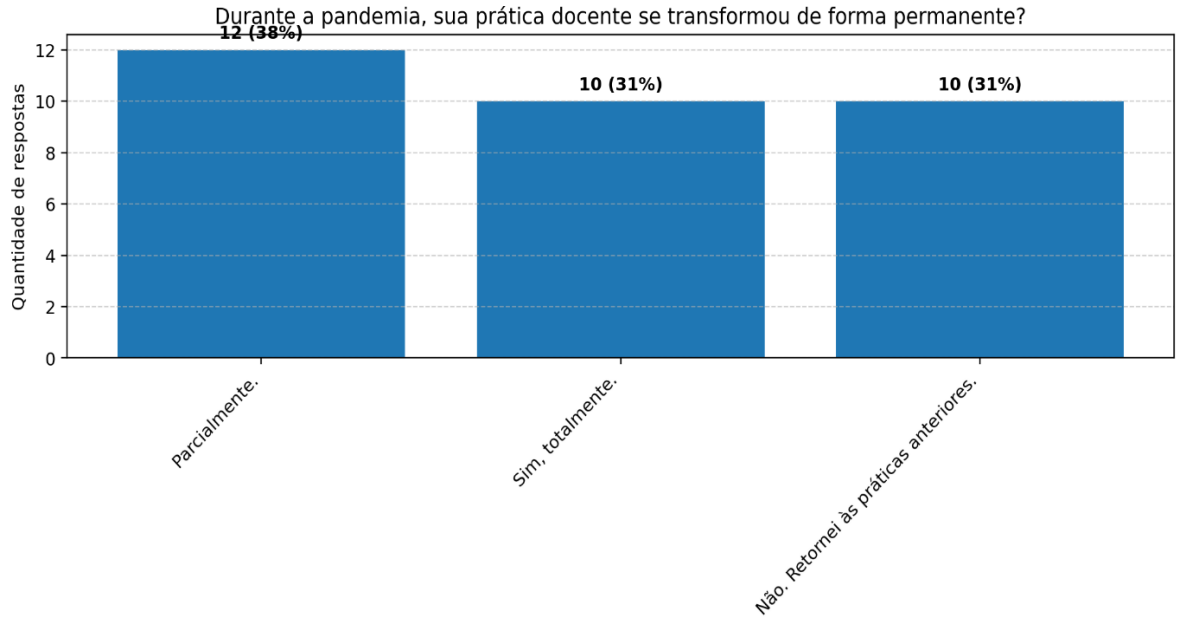
Segundo Sales e Cavalcante (2021), a pandemia da COVID-19 deve ser compreendida como um evento de acontecimentos sociais e culturais que já se encontraram em estado latente. Essa perspectiva é essencial para compreender como os processos educativos foram reorganizados no período, sobretudo no que diz

respeito à adoção de práticas pedagógicas online, as quais redefiniram, em alguma medida, o funcionamento da Educação.

No levantamento realizado, dez docentes (31,3%) afirmaram ter transformado completamente suas práticas, doze (37,5%) dizendo mudanças apenas parciais e outros dez (31,3%) declararam ter retomado integralmente as práticas tradicionais.

O Gráfico 12 apresenta as respostas dos docentes sobre as transformações permanentes em suas práticas pedagógicas após a pandemia da COVID-19, evidenciando diferentes níveis de mudança adotados no contexto educacional.

Gráfico 12 - Transformações na prática docente após a pandemia - Covid 19



Fonte: o autor, 2025.

Na seção seguinte, a discussão aberta sobre a visão a respeito da utilização de tecnologias no ensino de direito revela as percepções pessoais dos professores sobre o assunto. As respostas obtidas demonstram uma forte valorização das tecnologias, com participantes classificando-as como *“fundamentais”, “primordiais”, “necessárias”* e *“importantes*” para a educação contemporânea.

Diversas declarações apoiam vantagens como uma melhor assimilação do conteúdo, crescimento dos alunos e aproveitamento do tempo, indicando que, quando aplicadas corretamente, as tecnologias são benéficas para o aprendizado.

Entretanto, também foram observadas intervenções cautelosas que ressaltaram o perigo da abordagem superficial, o uso inadequado das ferramentas disponíveis e a necessidade de uma implementação cuidadosa e centrada no ser humano.

Os docentes destacaram ainda que as tecnologias não devem substituir integralmente as atividades presenciais, e apontaram a demanda por maior capacitação para seu uso eficiente.

O Quadro 2 apresenta as percepções dos docentes sobre o uso de tecnologias no ensino jurídico, abordando tanto os aspectos positivos quanto as preocupações levantadas pelos participantes em relação à aplicação dessas ferramentas.

Quadro 2- Percepção sobre o uso de tecnologia no Ensino Jurídico

Qual é a sua percepção sobre o uso de tecnologias no ensino jurídico? 29 respostas
Útil.
Primordial
Necessária e importante
Sendo bem empregadas tendem a auxiliarnpositivamente
Bem vindas quando de fontes sérias e seguras
Acho ótimo
Essencial
Veio para somar e ficar
Excelente, pois minimizam o tempo.
São importantes e ajudam para que o aluno tenha melhor compreensão e desenvolvimento
É uma forma de ajudar tanto os alunos como os professoras para a melhor compreensão da matéria.
Necessárias
positiva
boa
Necessária, porém ainda pouco utilizada.
Algumas são bem proveitosas.
Se bem utilizado, com os devidos limites, se torna positivo.
Atualmente é extremamente necessário.
Fundamental, dentro do contexto de modernização, devendo ser usada de forma consciente e moderada, sem deixar de aplicar o trabalho humanizado.
Complementar a área jurídica
Boa, mas entendo que a tecnologia não pode ser uma forma de substituímos as nossas aulas.
Útil mas não essencial
Necessidade de melhor capacitação a todos os professores
Incipientes e subutilizadas.
Creio estarem sendo incorporadas aos poucos, mas percebo alguma dificuldade em encaixar, principalmente o ensino dogmático, nas ferramentas disponíveis atualmente.
Importante
Muito boa
Boa
Ótimo

Fonte: o autor, 2025

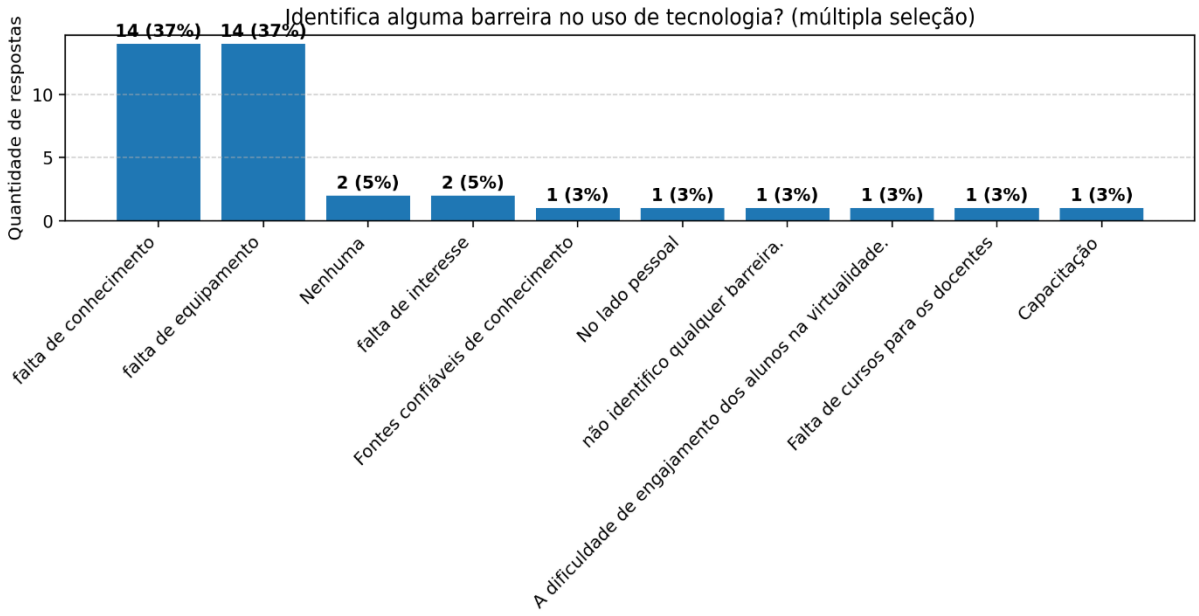
4.1.3.4. Percepções e Barreiras

A questão relativa às barreiras no uso das tecnologias teve como objetivo identificar os principais obstáculos que dificultam a inovação pedagógica no ensino jurídico. Os desafios mais frequentemente mencionados foram a falta de conhecimento específico para a utilização de ferramentas tecnológicas e a ausência de equipamentos adequados, ambos citados por quatorze docentes.

Ademais, foram apontadas outras dificuldades, como a falta de interesse por parte de alguns docentes, a deficiência de cursos de capacitação oferecidos para o uso das tecnologias e as dificuldades relacionadas ao engajamento dos estudantes durante as atividades mediadas por recursos digitais.

O Gráfico 13 revela as principais barreiras apontadas pelos docentes para a adoção de tecnologias nas práticas pedagógicas.

Gráfico 13 - Avaliação dos docentes sobre o uso de tecnologias e principais obstáculos identificados



Fonte: o autor, 2025

4.1.3.5. Escala de Atitudes

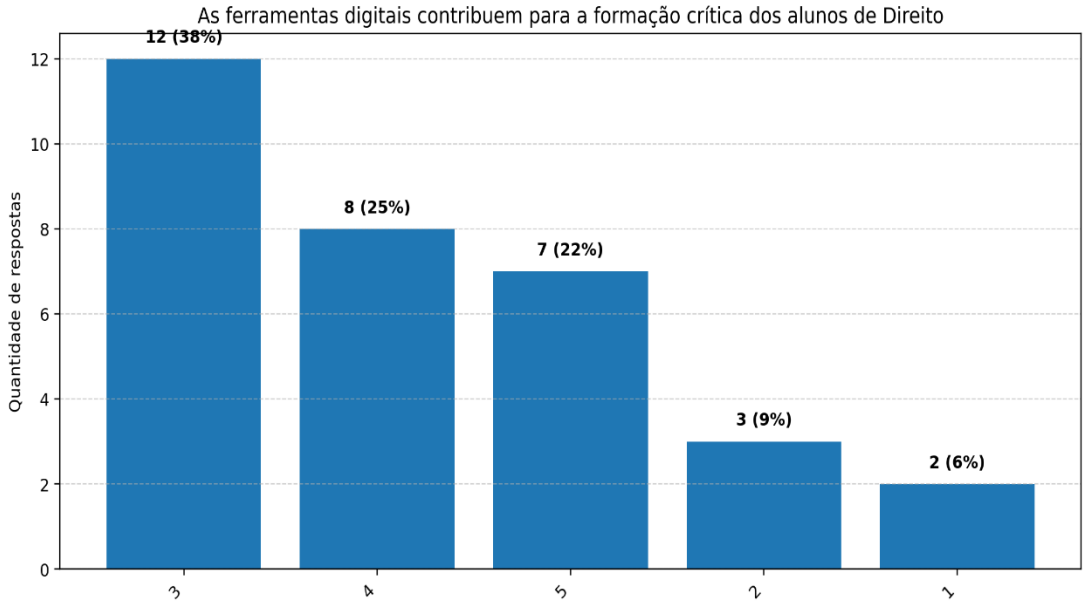
As questões apresentadas na escala de Likert foram elaboradas com o intuito de mensurar as atitudes dos docentes em relação ao uso das tecnologias no ensino jurídico.

A primeira dessas questões, que abordava a percepção sobre a contribuição das ferramentas digitais para a formação crítica dos alunos, revelou uma predominância de respostas concordantes. Sete professores (21,9%) concordaram totalmente (grau 5), doze (37,5%) concordaram neutros ao concordar nem discordar (grau 3) e apenas dois professores (6,3%) manifestaram discordância.

Já a segunda questão, que investigou a percepção acerca do forte vínculo do ensino jurídico com métodos tradicionais, indicou um consenso sobre o fato de que essa vinculação representa um ingresso à inovação pedagógica. Cinco professores (15,6%) concordaram totalmente (grau 5), dez (31,3%) mantiveram uma posição neutra, enquanto dois docentes (6,3%) discordaram totalmente do enunciado.

O Gráfico 14 apresenta as respostas dos docentes à primeira questão da escala de Likert, que mensurou as atitudes em relação à contribuição das ferramentas digitais para a formação crítica dos alunos no ensino jurídico.

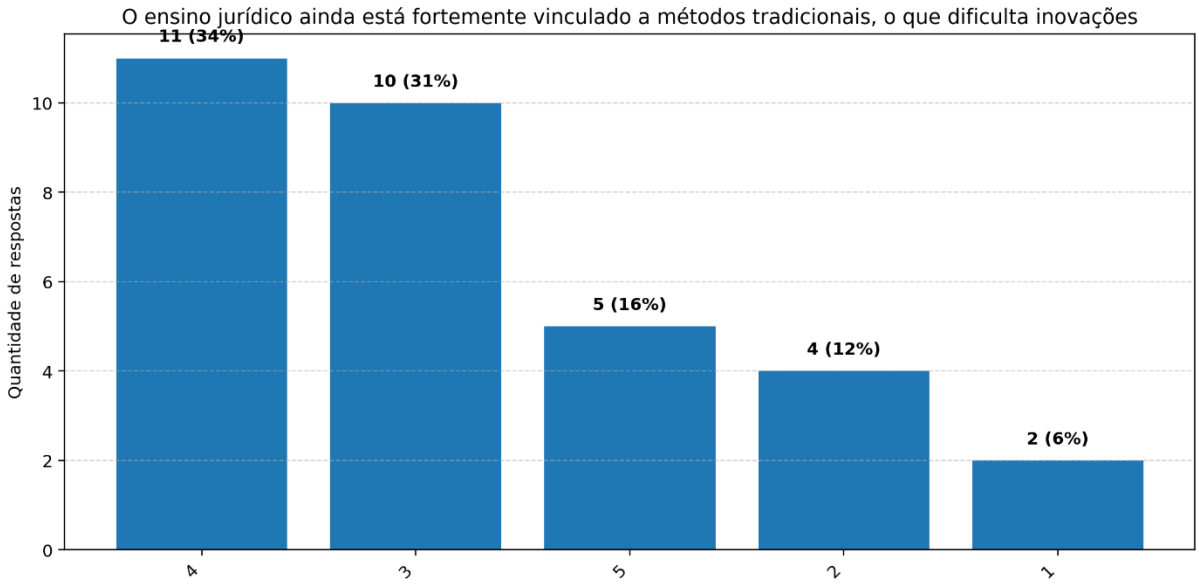
Gráfico 14 - Contribuição das ferramentas digitais para a formação crítica discente



Fonte: o autor, 2025

O Gráfico 15 apresenta as respostas dos docentes à segunda questão da escala de Likert, que avaliou a percepção sobre a vinculação do ensino jurídico aos métodos tradicionais.

Gráfico 15 - Vinculação do ensino jurídico a métodos tradicionais



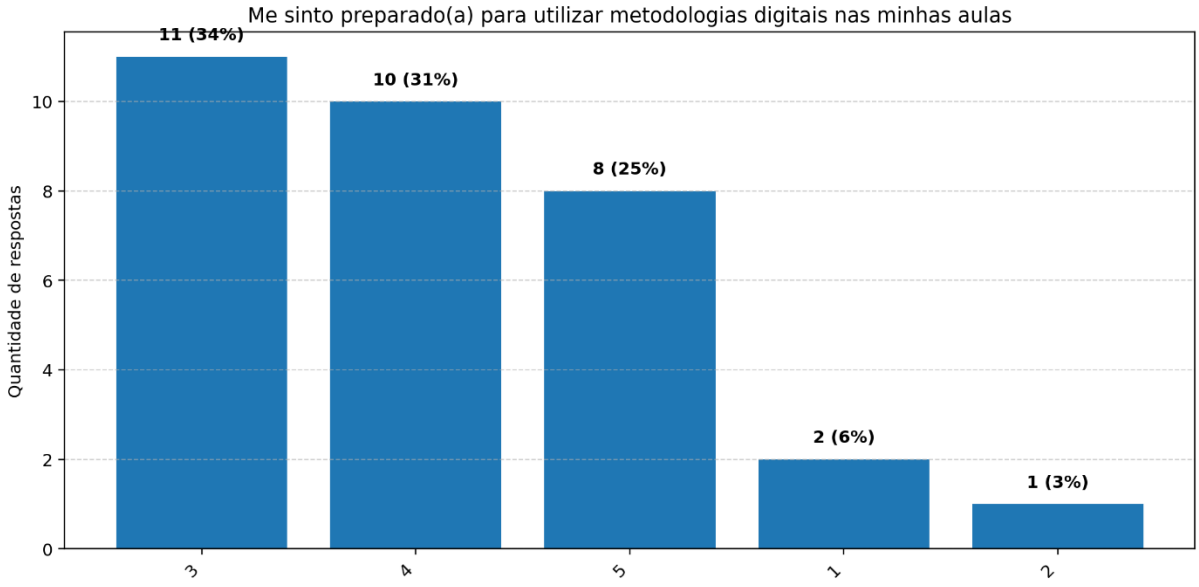
Fonte: o autor, 2025

Na terceira questão, referente à preparação dos docentes para a utilização de metodologias digitais, a maioria dos professores declarou sentir-se apta para esse desafio. Oito docentes (15,6%) indicaram concordância total (grau 5), e onze (34,4%) concordaram em grau elevado (grau 4). Por outro lado, dez professores (31,3%) demonstraram-se neutros quanto à sua exigência (grau 3), enquanto apenas seis professores consideraram algum grau de inaptidão, sendo três professores nos graus 2 (9,4%) e 1 (6,3%).

Por fim, a questão sobre o apoio institucional apresentou resultados mais dispersos, demonstrando uma divisão nas percepções dos docentes. Nove professores avaliaram positivamente esse apoio, com dois (6,3%) concordando totalmente (grau 5) e sete (21,9%) concordando em grau elevado (grau 4). Doze docentes (37,5%) mantiveram-se neutros (grau 3) e onze (34,4%) consideraram o apoio insuficiente, sendo sete professores (21,9%) no grau 2 e quatro (12,5%) no grau 1.

O Gráfico 16 apresenta as respostas dos docentes à terceira questão da escala de Likert, que abordou a autoavaliação da aptidão para o uso de tecnologias educacionais.

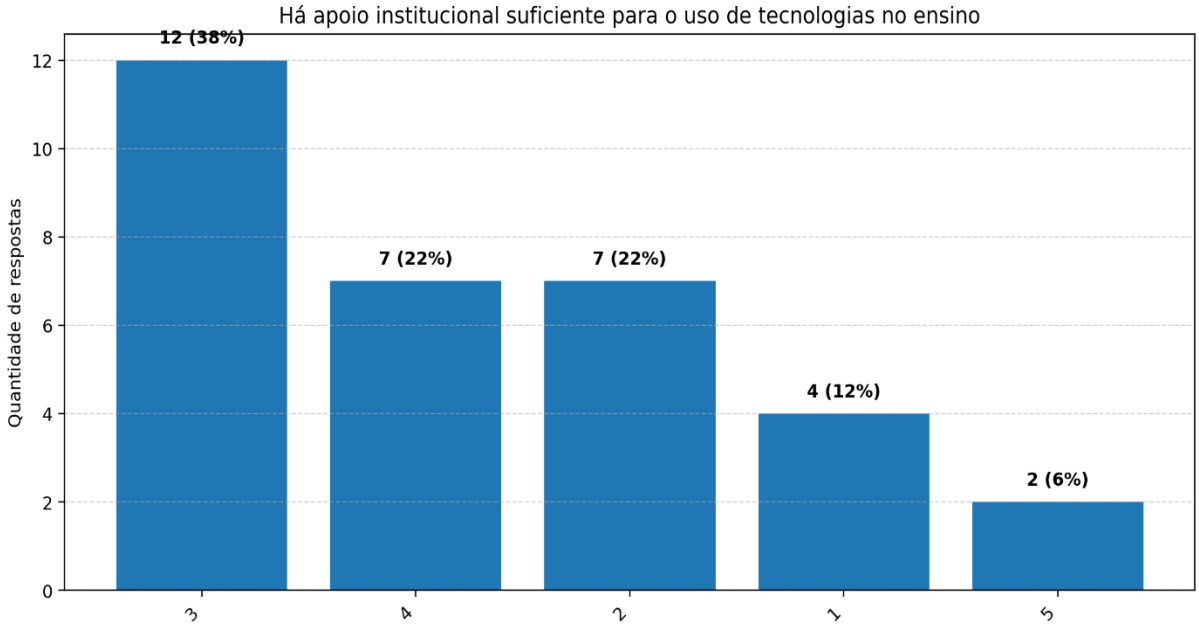
Gráfico 16 - Autoavaliação da aptidão docente para o uso de tecnologias educacionais



Fonte: o autor, 2025

O Gráfico 17 apresenta as respostas dos docentes sobre a percepção do apoio institucional ao uso de tecnologias, refletindo a diversidade de opiniões quanto à adequação e efetividade desse suporte.

Gráfico 17 - Percepção dos docentes sobre o apoio institucional ao uso de tecnologias



Fonte: o autor, 2025

Outra questão aberta buscou investigar o impacto da tradição do ensino jurídico na adoção de tecnologias digitais, com o objetivo de compreender melhor o conflito existente entre inovação e tradição.

Sob esse prisma, as respostas revelaram que essa relação é marcada por diferentes perspectivas, vez que parte dos docentes salientaram a ideia de que tradição e inovação podem coexistir de forma produtiva, desde que inovações criteriosamente, com uma metodologia que valoriza tanto a experiência acumulada quanto as novas práticas digitais.

Além disso, alguns relatos apontaram dificuldades significativas, como o conservadorismo de professores e da própria cultura institucional, além de desafios na adaptação de professores mais experiência às novas tecnologias e falta de investimentos específicos.

Outros professores mencionaram que o excesso de conteúdo normativo, a resistência em adotar métodos modernos e o formato tradicional do ensino, ainda centrado em exposições teóricas e pouco interativas, podem limitar o uso e a efetividade das tecnologias digitais, tornando mais complexa a incorporação de metodologias ativas.

Por outro lado, algumas respostas sugerem que as tecnologias digitais são vistas como ferramentas positivas, capazes de potencializar a formação jurídica. Houve também menções à necessidade de equilíbrio entre as metodologias tradicionais e as digitais, bem como à importância do preparo docente e do interesse dos alunos para que esse impacto se torne construtivo.

Pelo exposto, o Quadro 3 apresenta as percepções dos docentes sobre o impacto da tradição do ensino jurídico na adoção de metodologias digitais, evidenciando as diferentes visões que conciliam inovação e tradição, bem como os desafios e possibilidades apontados pelos participantes.

Quadro 3 - Percepções sobre o impacto da tradição do ensino jurídico na adoção de metodologias digitais

Na sua opinião, como a tradição do ensino jurídico impacta a adoção de metodologias baseadas em tecnologia digital? 27 respostas
A tradição e inovação podem conviver, se bem implementadas uma pode contribuir para o aprimoramento da outra.
Talvez. Um pouco de resistência a métodos inovadores que provenham de fontes de conhecimento confiáveis e tradicionais. Hoje, o excesso de informação é um problema a esta área específica do conhecimento que exige leitura cautelosa e profunda das disciplinas em questão à competente formação de todos os envolvidos.
Sim
Na pesquisa facilitada
Acredito que o conservadorismo de parte dos professores
A tradição do ensino jurídico exerce um impacto profundo — e muitas vezes ambivalente — sobre a adoção de metodologias baseadas em tecnologia digital. Esse efeito se manifesta em pelo menos três dimensões principais: cultural, pedagógica e institucional.
Existem dificuldades, como adaptação de professores de idade mais avançada com a tecnologia colocada à disposição e também a falta de investimento por parte das instituições.
Penso que existem situações, por exemplo, determinadas disciplinas e atividades, devem
Em alguns casos fazem com que os alunos sejam mais relapsos.
A relutância em adotar métodos mais modernos por desconhecimento da tecnologia
não deveria impactar considerando o uso na área jurida
é necessária o aprofundamento nos temas, e as tecnologias em regra trazem um conhecimento superficial.
Pelo tamanho do conteúdo das ementas, há uma dificuldade de conciliar tecnologia e conteúdo.
Hoje em dia todos os processos são eletrônicos, desta forma precisamos saber o básico para a advocacia.
A falta de preparo dos profissionais em aplicar o que existe de possibilidade, e a falta de interesse dos alunos.
O curso ainda é muito pautado no distanciamento do professor frente o aluno e na exposição no estilo "palestra".
Devido à resistência, dos mais antigos na militância jurídica, que insistem em não inovar, atualizar digitalmente, faz com que a retórica ordoxa reine, pois estes acreditam que com a adoção das tecnologias, deixariam de ser o centro do processo de aprendizagem, passando a mero concilador/ponte.
O conservadorismo limita o uso de tecnologias. Tal uso deveria fazer parte da grade curricular, inclusive, pois o mundo virtual já é realidade
Impacta de forma positiva
Acredito que seja necessário encontramos um ponderação entre as duas metodologias.
Não me parece que impeça o uso de tecnologias
Tradição é a base do Direito que pode ser melhor ensinada através dos instrumentos digitais
Impede, pois a prática não se abre a novas possibilidades.
Creio que o ensino jurídico por estar ainda ancorado em conteúdo normativo, acaba por exigir uma postura mais engessada de transmissão de conhecimento de forma expositiva. Como há muitas normas fica difícil a aplicação da metodologia ativa em sala de aula que não implique em perda de tempo de conteúdo que poderia estar sendo transmitido. A dificuldade hoje, em tempos de áreas cada vez mais regulamentadas e especializadas é justamente a de encontrar tempo para transmitir tudo aos alunos.
Totalmente
Não impacta
Nada

Fonte: o autor, 2025

Quando questionados sobre a ocorrência de resistências ao uso de tecnologias no contexto educacional, 62,5% dos docentes, 20 participantes, afirmaram não ter presenciado tal situação, enquanto 37,5%, 12 participantes, responderam afirmativamente. Entre os que relatam experiências de resistência, foram registrados de 10 professores.

Os relatos apontam situações como o estranhamento diante de inovações tecnológicas, a participação superficial em videoaulas, em que os alunos apenas registram presença sem efetivamente acompanhar as atividades, e dificuldades relacionadas à falta de conhecimento ou de acesso aos recursos digitais.

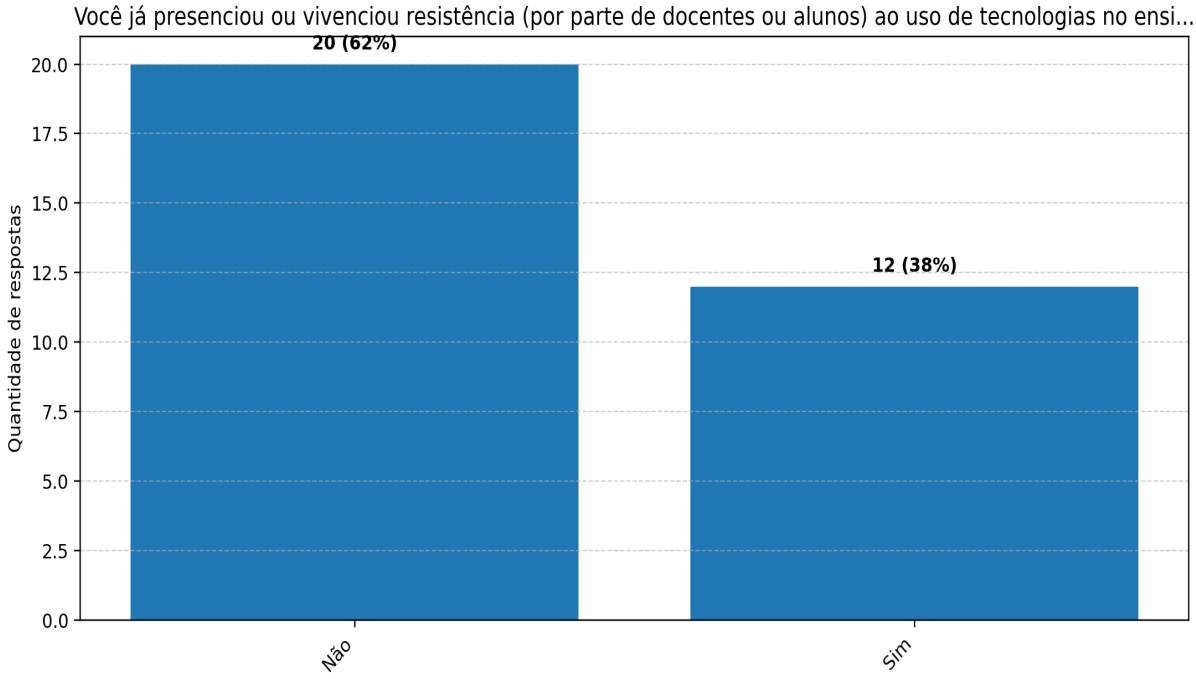
Também foram mencionadas resistências às aulas virtuais, com preferência pela modalidade presencial, bem como a ausência de ferramentas disponíveis para

docentes e as dificuldades relacionadas por discentes no acesso a recursos dentro e fora da instituição.

Ainda assim, foram citadas situações envolvendo o uso de inteligência artificial, a percepção de que atividades mediadas por tecnologias não seriam “aulas de verdade” e a falta de engajamento dos alunos em tarefas digitais. Além disso, constam relatos sobre ausência de acesso adequado à infraestrutura tecnológica e rejeições a recursos simples, como apresentações em slides.

O Gráfico 18 apresenta a percepção dos docentes sobre a ocorrência de resistência ao uso de tecnologias no contexto educacional, mostrando a proporção de participantes que afirmaram ter presenciado essa resistência em suas práticas.

Gráfico 18 - Percepção sobre a resistência à adoção de recursos digitais



Fonte: o autor, 2025.

O Quadro 4 reúne relatos dos docentes sobre situações de resistência ao uso de tecnologias no contexto educacional, abordando estranhamento às inovações, dificuldades de acesso, engajamento e percepção negativa em relação às atividades mediadas por recursos digitais.

Quadro 4 - Relatos de resistência ao uso de tecnologias.

Se sim, descreva. 10 respostas
Uma grande parte se assusta com a inovação
O aluno liga na videoaula e deixa rolando, não assisti, só marca presença.
Falta de conhecimento e acesso à tecnologia
Os alunos resistem às aulas virtuais, sempre optando pela aula presencial. Quanto ao uso de tecnologias em sala de aula sem problemas.
Docentes sequer têm acesso às ferramentas em sala de aula e muitos discentes dizem não poder acessar, dentro e fora da instituição.
Utilização de inteligência artificial
Achar que aprender através de tecnologias não é tempo de aula, dizendo inclusive que o professor quer se utilizar de ferramentas alternativas para "não dar aula".
Muitas vezes os alunos deixaram de interagir com alguma tarefa digital em sala.
Falta de acesso adequado
Alunos não se adaptaram a um slide.

Fonte: o autor, 2025.

4.1.3.6. Questões Abertas e Experiências

Na pesquisa, a questão final visava obter sugestões para facilitar a integração das tecnologias no ensino jurídico. Das 21 respostas recebidas, várias mencionaram a importância de capacitar os professores.

Outras propostas incluíram a atualização dos currículos e a introdução de disciplinas específicas relacionadas ao Direito Digital. Além disso, houve destaque para a abordagem da tecnologia não apenas como adoção de ferramentas, mas como uma transformação cultural, pedagógica e institucional.

Recomendações adicionais abrangeram cursos de aprimoramento, atualização dos professores, maior acessibilidade, implementação eficaz da tecnologia em aulas presenciais e a utilização de recursos como jogos virtuais, lousas interativas e acesso facilitado a processos judiciais eletrônicos.

O Quadro 5 apresenta as sugestões dos docentes para facilitar a integração das tecnologias no ensino jurídico.

Quadro 5- Sugestões para a integração tecnológica no contexto do ensino jurídico

Quais estratégias você acredita que poderiam facilitar a integração das tecnologias no contexto do ensino jurídico? 21 respostas
Maior acessibilidade
Capacitação e prática
Não saberia dizer.
Uma maior aproximação das universidades com seus alunos
A integração das tecnologias no ensino jurídico pode ser facilitada se for tratada não apenas como adoção de ferramentas, mas como mudança cultural, pedagógica e institucional.
Maior investimento em tecnologia, incentivo à sua utilização e capacitação dos usuários.
Curso de aperfeiçoamento
a utilização de tecnologia nas aulas presenciais
Atualização das ementas.
A oferta de disciplinas como Direito Digital.
A forma de sua utilização deve ser avaliada pelo profissional da educação de forma individualizada, turma a turma. Não existe uma receita de bolo.
Reciclagem para os professores.
Incluir na grade curricular uma disciplina específica a respeito.
Cursos auxiliares
Jogos virtuais, aprendizagem participativa, lousa interativa, acesso aos processos virtuais para que os alunos possam conhecer, na prática, a formação e desenvolvimento de um processo judicial.
Não sei dizer. Algo a pensar, até porque não consigo definir para essa pesquisa o que devo entender por tecnologia aplicada ao ensino jurídico.
Melhor capacitação
Instituições de ensino que preparem o docente e estejam bem aparelhadas.
Aplicar as tecnologias para assimilação do conhecimento.
Disponibilidade
Conhecimento

Fonte: o autor, 2025.

5. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Conforme Dias et al. (2024), o exame de dados é um procedimento essencial para manejar informações numéricas e descritivas em várias disciplinas. Os autores enfatizam que seu valor vai além da mera construção de gráficos ou indicadores, residindo na capacidade de obter conhecimentos e interpretações valiosas a partir dos dados reunidos.

Nesse contexto, a avaliação dos resultados da pesquisa evidenciou as experiências, percepções, desafios e abordagens principais vinculadas à incorporação das tecnologias digitais na educação jurídica, dando ênfase aos fatores culturais e metodológicos observados entre os professores investigados.

Os dados quantitativos indicam que os participantes são diversos em faixa etária, tempo de atuação, experiência acadêmica e tipo de instituição. Embora a maioria possua formação sólida, não necessariamente contam com preparo pedagógico específico para integrar tecnologias digitais de forma estruturada no

ensino. Essa constatação revela um desafio inicial para a qualificação docente e reforça a necessidade de ações formativas direcionadas.

Nesse contexto, a formação de docentes no ensino superior confronta desafios atrelados à diversidade do corpo docente, cujas vivências se distinguem em idade, experiência profissional e preparo pedagógico para o emprego das tecnologias digitais. Esta realidade evidencia a relevância de políticas e programas formativos continuados, que visem impulsionar as competências digitais e metodológicas dos professores, capacitando-os a incorporar, de maneira eficiente, as tecnologias no fazer pedagógico (XAVIER, 2024).

5.1. Análise de Conteúdo

A análise dos dados qualitativos foi conduzida com base na Análise de Conteúdo, método que, segundo Bardin (2016), é definido por sua flexibilidade na análise das comunicações, manifestando-se em uma diversidade de formas que se ajustam a diferentes objetos de estudo.

Assim, os resultados obtidos com a aplicação da Análise de Conteúdo foram organizados e consolidados na Quadro 6. A estrutura a seguir detalha as sete categorias principais que emergiram dos dados, suas respectivas subcategorias e as unidades de registro que exemplificam as respostas dos docentes.

Quadro 6 - Análise de Conteúdo da Pesquisa

Análise de Conteúdo		
Categoria Principal	**Subcategoria**	**Unidades de Registro / Conteúdo das Respostas**
Categoria 1: Experiência e Ferramentas Digitais Utilizadas	**Subcategoria 1.1: Ferramentas de Apresentação e Mídia**	Slides, Power Point; Datashow; Projeção; Filmes; Ptt; Vídeos.
	Subcategoria 1.2: Ferramentas de Conectividade e Pesquisa	Internet; Sites jurídicos; Sistemas dos processos eletrônicos; Consulta virtual à legislação.
	Subcategoria 1.3: Plataformas de Comunicação e Aprendizagem (EAD)	Colaborate, ava, Meet, teams; Plataforma de ensino variadas; Interação virtual com os alunos.
	Subcategoria 1.4: Ferramentas Interativas e Metodologias Ativas	QR Codes para leituras e atividades; Dinâmicas com questionários e jogos; Enquetes; Mentimeter; Canva; Aplicativo.
	Subcategoria 1.5: Inteligência Artificial (IA)	IA; ChatGPT.
Categoria 2: Percepções sobre o Uso de Tecnologias no Ensino Jurídico	**Subcategoria 2.1: Percepção Altamente Positiva/Essencial**	"Primordial"; "Necessária e importante"; "Excelente, pois minimizam o tempo"; "Veio para somar e ficar"; "Essencial"; "Fundamental"; "Importante"; "Atualmente é extremamente necessário".
	Subcategoria 2.2: Percepção Positiva/Útil	"Boa"; "Útil"; "Acho ótimo"; "Positiva"; "Complementar a área jurídica"; "É uma forma de ajudar tanto os alunos como os professoras para a melhor compreensão da matéria"; "São importantes e ajudam para que o aluno tenha melhor compreensão e desenvolvimento"; "Sendo bem empregadas tendem a auxiliar positivamente"; "Algumas são bem proveitosas".
	Subcategoria 2.3: Percepção Cautelosa/Com Ressalvas	"Útil mas não essencial"; "Incipientes e subutilizadas"; "Não pode ser uma forma de substituir as nossas aulas"; "Dificuldade em encaixar, principalmente o ensino dogmático, nas ferramentas disponíveis atualmente"; Uso "com os devidos limites, se torna positivo"; "Necessária, porém ainda pouco utilizada"; "Bem vindas quando de fontes sérias e seguras".
	Subcategoria 2.4: Preocupação com a Profundidade do Conhecimento	"É necessária o aprofundamento nos temas, e as tecnologias em regra trazem um conhecimento superficial.".
Categoria 3: Barreiras à Integração de Tecnologias Digitais	**Subcategoria 3.1: Barreiras Comuns (Amplamente Citadas)**	Falta de conhecimento; Falta de equipamento; Falta de interesse.
	Subcategoria 3.2: Barreiras Específicas de Capacitação	"Necessidade de melhor capacitação a todos os professores"; "Falta de cursos para os docentes".
	Subcategoria 3.3: Barreiras de Engajamento e Acesso	"A dificuldade de engajamento dos alunos na virtualidade"; "Falta de acesso adequado"; "Docentes sequer têm acesso às ferramentas em sala de aula e muitos discentes dizem não poder acessar, dentro e fora da instituição.".
	Subcategoria 3.4: Barreiras de Qualidade da Informação	"Fontes confiáveis de conhecimento"; "O excesso de informação é um problema a esta área específica do conhecimento que exige leitura cautelosa e profunda".
Categoria 4: Impacto da Pandemia na Prática Docente	**Subcategoria 4.1: Transformação Permanente**	"Sim, totalmente"; "Parcialmente".
	Subcategoria 4.2: Retorno às Práticas Anteriores	"Não. Retornei às práticas anteriores".
Categoria 5: O Impacto da Tradição do Ensino Jurídico na Adoção Tecnológica	**Subcategoria 5.1: Tradição como Obstáculo Principal**	"O ensino jurídico ainda está fortemente vinculado a métodos tradicionais, o que dificulta inovações."; "O conservadorismo limita o uso de tecnologias."; "Impede, pois a prática não se abre a novas possibilidades."; "O curso ainda é muito pautado no distanciamento do professor frente o aluno e na exposição no estilo 'palestra'."; "Dificuldade em encaixar, principalmente o ensino dogmático, nas ferramentas disponíveis atualmente."; A adoção de metodologia ativa pode implicar em "perda de tempo de conteúdo"; "É necessária o aprofundamento nos temas, e as tecnologias em regra trazem um conhecimento superficial."; "A relutância em adotar métodos mais modernos por desconhecimento da tecnologia."; "Em alguns casos fazem com que os alunos sejam mais relapsos."; "Acredito que o conservadorismo de parte dos professores".
	Subcategoria 5.2: Tradição e Inovação como Coexistentes/Aprimoradoras	"Tradição é a base do Direito que pode ser melhor ensinada através dos instrumentos digitais"; "A tradição e inovação podem conviver, se bem implementadas uma pode contribuir para o aprimoramento da outra."; "Não impacta"; "Não me parece que impeça o uso de tecnologias"; "Impacta de forma positiva"; "Na pesquisa facilitada"; "Hoje em dia todos os processos são eletrônicos, desta forma precisamos saber o básico para a advocacia."; "Acredito que seja necessário encontramos um ponderação entre as duas metodologias.".
	Subcategoria 5.3: Tradição como Fator Complexo/Multidimensional	"A tradição do ensino jurídico exerce um impacto profundo — e muitas vezes ambivalente — sobre a adoção de metodologias baseadas em tecnologia digital. Esse efeito se manifesta em pelo menos não inovar, atualizar digitalmente"; "Acreditam que com a adoção das tecnologias, deixariam de ser o centro do processo de aprendizagem, passando a mero conciliador/ponte"; "Dificuldades, como adaptação de professores de idade mais avançada com a tecnologia colocada à disposição".
Categoria 6. Resistência Presenciada no Uso de Tecnologias	**Subcategoria 6.1 Resistência de Docentes**	"Uma grande parte se assusta com a inovação"; "mais antigos... insistem em não inovar"; "docente deixaria de ser o 'centro do processo de aprendizagem'"; "Dificuldades, como adaptação de professores de idade mais avançada"; "Falta de acesso dos docentes a ferramentas em sala de aula"
	Subcategoria 6.2: Resistência de Alunos	"Muitas vezes os alunos deixaram de interagir com alguma tarefa digital em sala."; "Alunos não se adaptaram a um slide."; "O aluno liga na videoaula e deixa rolando, não assisti, só marca presença."; "Achar que aprender através de tecnologias não é tempo de aula, dizendo inclusive que o professor quer se utilizar de ferramentas alternativas para 'não dar aula'."; "Os alunos resistem às aulas virtuais, sempre optando pela aula presencial.".
	Subcategoria 6.3: Outras Manifestações	"A utilização de tecnologia nas aulas presenciais".
Categoria 7: Estratégias para Facilitar a Integração das Tecnologias	**Subcategoria 7.1: Capacitação e Formação**	"Melhor capacitação"; "Melhor capacitação a todos os professores"; "Reciclagem para os professores"; "Cursos auxiliares"; "Curso de aperfeiçoamento"; "Capacitação e prática"; "A forma de sua utilização deve ser avaliada pelo profissional da educação de forma individualizada, turma a turma. Não existe uma receita de bolo.".
	Subcategoria 7.2: Infraestrutura e Acesso	"Falta de acesso adequado"; "Disponibilidade"; "Maior acessibilidade"; "Mai134]; "Incluir na grade curricular uma disciplina específica a respeito"; "Oferta de disciplinas como Direito Digital"; "Jogos virtuais, aprendizagem participativa, lousa interativa, acesso aos processos virtuais para que os alunos possam conhecer, na prática, a formação e desenvolvimento de um processo judicial"; "Aplicar as tecnologias para assimilação do conhecimento.".
	Subcategoria 7.3: Currículo e Adaptação Pedagógica	Atualização das ementas; Inclusão de disciplinas específicas ou sobre Direito Digital; Metodologias ativas como jogos virtuais, aprendizagem participativa, lousa interativa, acesso aos processos virtuais; Aplicar tecnologias para assimilação do conhecimento

Fonte: o autor, 2025.

No tocante à dimensão tecnológica, conforme aponta a Categoria 1 do Quadro 6 as experiências declaradas revelam um repertório plural. Convivem *slides*, *vídeos* e consultas a fontes normativas com o uso de ambientes virtuais e videoconferência. Alguns relatos incluem ferramentas interativas e uso pontual de IA.

Evidencia-se, nesse sentido, um cenário de transição metodológica. Embora parte dos docentes ainda utilize tecnologias de natureza mais expositiva, nota-se a presença de ferramentas dinâmicas, como: "dinâmicas com questionários e jogos".

Conforme apontam Pimenta e Alcântara Júnior (2025), a prática docente no ensino jurídico revela um repertório tecnológico heterogêneo. Os autores indicam que, embora recursos expositivos tradicionais como slides e vídeos ainda sejam predominantes, observa-se um movimento crescente em direção à incorporação de ferramentas mais interativas, como ambientes virtuais, videoconferências e dinâmicas baseadas em jogos e questionários digitais.

Na Categoria 2, referente às percepções sobre o uso de tecnologias, prevalece o reconhecimento de sua relevância, sendo frequentemente qualificada como "*necessária*" ou "*primordial*". Contudo, emerge também uma posição cautelosa por parte de alguns docentes, para quem as ferramentas são úteis, porém não essenciais, não devendo substituir a aula presencial e enfrentando dificuldades de adequação ao ensino dogmático.

Constata-se, nesse sentido, que os docentes reconhecem a relevância das tecnologias digitais, mas exigem que sua integração ocorra para resguardar e qualificar a formação jurídica, sem a substituir, tampouco reduzi-la a simplificações. Essa exigência por uma integração criteriosa encontra respaldo no pensamento de Heinsfeld e Pischetola (2022), para quem a aprendizagem é efetivada por meio de um processo que integra a criação discente ao conteúdo programático. Para que o conhecimento seja propriamente construído, é apontada como essencial a reflexão sobre os conceitos utilizados na produção, bem como sobre as ações que levam ao produto final, em um diálogo contínuo com o professor.

Ademais, cabe consignar que a revolução digital no ensino do Direito, conforme apontam Chichera e Fernandes (2024), está gerando um fenômeno de democratização e diversificação do acesso ao conhecimento. Essa transformação supera a mera atualização de métodos de ensino ao reconfigurar paradigmas educacionais tradicionalmente rígidos e centralizados.

No tocante a Categoria 3 que expôs as barreiras cruciais enfrentadas para a integração das tecnologias digitais. Sobressaem a carência de capacitação especializada as barreiras são técnicas, formativas e culturais. Aparecem carências de conhecimento e de equipamentos, além da necessidade de capacitação contínua.

Há menções a limitações de infraestrutura e a dificuldades de engajamento estudantil. Também preocupa a confiabilidade e a curadoria das fontes.

Nesse sentido, as respostas deixam claro que integrar tecnologias ao ensino jurídico não é só aprender a mexer em ferramentas, mas sim criar condições reais para que façam sentido pedagógico. Essa visão corrobora o pensamento de Gitahy et al. (2023), para quem a efetividade das tecnologias digitais no ensino não reside no acesso a elas, mas na competência do professor em articular seu uso com propósitos pedagógicos claros. A tecnologia, portanto, é uma ferramenta cujo potencial só se realiza por meio da intencionalidade docente.

Ademais, constam citações que enfatizam a falta de capacitação específica e contínua, voltada a atuação em sala de aula com objetivos claros e exemplos aplicados ao Direito. Essa carência pode ser compreendida como um reflexo da resistência à inovação nos cursos jurídicos, evidenciada por Mercado (2016), que descreve um cenário educacional ainda apegado a um modelo centrado no professor. Para o autor, persiste a ideia de que a formação jurídica se resume a um arranjo básico, o que naturalmente desvaloriza a necessidade de metodologias mais complexas e participativas que exigiriam tal capacitação.

Gitahy et al. (2023) ressaltam a urgência de debater as metodologias aplicadas no ensino jurídico, justamente por ser uma área ainda muito apegada ao tradicionalismo. Essa abordagem ultrapassada, conforme os autores, se manifesta na centralidade do professor como mestre e único transmissor do conteúdo, um método ainda patente em muitos cursos de Direito.

Restou também sinalizado como barreira a existência de entraves técnicos em equipamentos, que inviabilizam o uso de tecnologias, além de limites de infraestrutura que desestimulam a sua aplicação rotineira. Essa realidade prática reforça o que apontam Da Silva et al. (2024), para quem o sucesso na implementação de tecnologias digitais no ensino superior depende de dois pilares fundamentais: a disponibilidade de uma infraestrutura tecnológica adequada e a existência de políticas educacionais claras que orientem esse processo.

Outro ponto levantado como barreira foi a percepção por parte dos docentes de um baixo engajamento estudantil. Essa visão, no entanto, contrasta com o potencial das próprias ferramentas digitais. Para Santos, Oliveira e Serafim (2025), o uso dessas tecnologias é um elemento essencial justamente para promover o

engajamento dos estudantes, pois elas convertem a sala de aula em um ambiente interativo que estimula uma aprendizagem mais ativa e colaborativa.

No tocante ao impacto da pandemia, descrito na Categoria 4, ela se apresenta como um catalisador que forçou a adoção de tecnologias digitais, gerando uma mudança abrupta nas metodologias docentes. Essa transição, no entanto, foi marcada por inúmeros desafios. Conforme destacam Pereira e Xavier Sousa Junior (2025), a pandemia alterou profundamente a rotina escolar, com consequências negativas para a aprendizagem, principalmente devido à falta de acesso dos alunos, o que deixou lacunas evidentes no conhecimento.

Essa experiência resultou em um cenário de dualidade no pós-pandemia. De um lado, parte do grupo docente retomou suas rotinas tradicionais, possivelmente em reação às dificuldades enfrentadas. De outro, uma parcela consolidou as práticas digitais, vislumbrando o potencial pedagógico dessas ferramentas. É esse potencial que Santos, Oliveira e Serafim (2025) descrevem ao afirmarem que o uso de tecnologias é essencial para promover o engajamento estudantil, estimulando uma aprendizagem mais ativa e colaborativa.

Nesse contexto, o cenário pós-pandemia revela uma tensão entre a inovação tecnológica e o retorno ao ensino tradicional. Superar essa dualidade, contudo, não é uma responsabilidade individual do professor. A solução transcende a sala de aula e alinha-se ao que defendem Oliveira e Santos (2025), embora a pandemia tenha acelerado a inovação, a conversão desse impulso em uma transformação duradoura depende de um esforço conjunto que garanta investimentos em infraestrutura, formação de educadores e políticas de equidade.

A tradição do ensino jurídico, objeto da Categoria 5, é vista de modos distintos. Para alguns, funciona como freio metodológico. Para outros, pode coexistir com a inovação, sobretudo porque a prática profissional já migrou para ambientes digitais, entretanto persiste a tensão entre rigor dogmático e metodologias ativas.

Ressalta-se que, Aires e Disconzi (2020) argumentam que a transição tecnológica coopera para a renovação das práticas de ensino. Ao perder o viés tradicional, as metodologias podem ser reestruturadas para melhor preparar os alunos para as novas configurações sociais, que são, elas mesmas, um produto dessa evolução tecnológica, beneficiando o processo educativo como um todo.

A necessidade de o ensino jurídico acompanhar a evolução tecnológica é um ponto central para Gitahy, Alves e Ebaid (2023). Os autores sustentam essa afirmação

ao apontar que o campo do Direito, incluindo a operação dos tribunais com seus diversos sistemas eletrônicos, já está profundamente integrado às tecnologias digitais, o que exige uma adaptação curricular correspondente.

No mesmo sentido, Chichera e Fernandes (2024) argumentam que a crescente digitalização da prática jurídica impõe uma reconfiguração no ensino do Direito. Para os autores, a preparação dos futuros profissionais não pode mais se limitar aos princípios doutrinários, devendo incluir, necessariamente, a proficiência em ferramentas digitais que são cada vez mais centrais para enfrentar os desafios contemporâneos da profissão.

Complementarmente, a Categoria 6 aponta para as resistências manifestas, tanto de professores, especialmente os mais antigos, quanto de alunos, que mantêm forte apego ao ensino presencial. Entre docentes, surgem receios de mudança e manutenção de práticas expositivas. Entre discentes, segundo apontado pelos professores, baixa interação e leitura instrumental das atividades digitais. Falta, por vezes, explicitar propósito, critérios e valor pedagógico das tarefas mediadas por tecnologia.

A grande dificuldade relacionada ao perfil docente reside na resistência de professores acostumados ao modelo tradicional de aula diante da necessidade de incorporar tecnologias digitais em suas práticas educativas. Essa resistência pode ser explicada por múltiplos fatores, incluindo medo da nova realidade e falta de preparo pedagógico adequado. Diante desse cenário, torna-se essencial desenvolver estratégias que fortaleçam a cultura digital na educação, promovendo a qualificação docente contínua e contextualizada (GITAHY; ALVES; EBAID, 2023).

Por fim, a Categoria 7 congrega as estratégias apontadas para superar os desafios, destacando-se entre elas a formação continuada dos docentes. Esta capacitação, que deve ser prática e contínua, é apontada como eixo central, aliada a outras medidas necessárias, como a melhoria da infraestrutura, a atualização curricular com foco em processos eletrônicos e resolução de problemas, o apoio institucional claro e a definição de pactos de avaliação que legitimem a participação.

Essa ênfase no aperfeiçoamento docente dialoga com a perspectiva de Santos e Sá (2021), que defendem que a formação continuada é um meio essencial de aperfeiçoamento profissional, permitindo aos professores adquirir novos conhecimentos para refinar suas práticas pedagógicas e qualificar o ensino. Para que isso ocorra, os autores indicam que os documentos educacionais e os próprios

processos formativos precisam abordar a tecnologia a partir de uma concepção complexa e multidimensional, entendendo-a como um fenômeno humano que, recursivamente, alimenta e transforma a cultura, a sociedade e a própria educação.

Nesse mesmo sentido, a jornada de formação continuada na era digital é, fundamentalmente, um processo de aprendizado colaborativo e ininterrupto. Ao encarar esse desafio com uma postura aberta e inovadora, as instituições e seus educadores conseguem não só se adaptar às novas tecnologias, mas também protagonizar a transformação da educação para atender às demandas contemporâneas (DOS SANTOS et al., 2024).

Em síntese, os dados revelam que a aceleração tecnológica imposta pela pandemia abriu um intenso debate no ensino jurídico, mas sua consolidação efetiva depende de fatores que transcendem o domínio técnico. Há consenso de que as ferramentas só têm utilidade quando sua aplicação é submetida a uma intencionalidade pedagógica clara.

Desta forma, os achados indicam que a superação das resistências exige uma política institucional estável, formação docente contínua, suporte eficaz e um desenho curricular que promova o contraditório, justificando o porquê, o para quê e o como de cada recurso digital.

6. MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL COMO PROPOSTA DE CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA INTEGRAÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO JURÍDICO.

O produto da pesquisa resultou em um material didático, *e-book*, intitulado “Metodologias Ativas e Ferramentas Digitais para a Inovação no Ensino Jurídico”, conforme representado na figura 07.

Figura 7 - Página inicial do e-book



Fonte: o autor, 2025.

Nesse sentido, o material digital didático desenvolvido como parte deste trabalho de dissertação organiza conceitos, propõe metodologias ativas aplicáveis ao Direito, como a sala de aula invertida e a gamificação, e reúne um conjunto de ferramentas digitais com diretrizes práticas para seu uso pedagógico.

O conteúdo desse e-book é composto por explicações específicas sobre metodologias ativas como a sala de aula invertida e a gamificação, além da apresentação detalhada de um conjunto de ferramentas digitais como *Kahoot!, Wayground, Kialo Edu, Padlet, Canva* e *Gamma*, que suportam e potencializam práticas de ensino mais dinâmicas e interativas.

O alvo deste material são os docentes de Direito que buscam modernizar suas práticas pedagógicas, promovendo o protagonismo do estudante e superando as limitações do método expositivo tradicional, com vistas à formação de profissionais críticos, criativos e aptos às demandas contemporâneas da profissão jurídica.

Além disso, o manual utiliza um avatar de um professor baseado na imagem do autor, que atua como mediador das explicações sobre as metodologias e o uso das ferramentas digitais presentes no *e-book*. Essa escolha visual foi adotada para conferir uma forma mais descontraída e acessível à exposição dos conteúdos, facilitando a compreensão e tornando a experiência de aprendizagem mais leve e próxima do leitor, conforme pode ser visto na figura 08.

Figura 8 - Utilização de Avatar baseado na imagem do autor



Fonte: o autor, 2025.

Assim, o referido *e-book* trata das metodologias ativas em consonância com um conjunto integrado de tecnologias digitais, propondo caminhos práticos para a inovação do ensino jurídico alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais e às exigências do mercado profissional contemporâneo.

O quadro 07 expõe resumidamente os componentes e a organização do material didático, ilustrando como o conteúdo avança desde a fundamentação teórica até as práticas tecnológicas aplicáveis na docência jurídica.

Quadro 7 - Estrutura e Conteúdo do E-book: Metodologias Ativas e Ferramentas Digitais para o Ensino Jurídico

	Conteúdo
Introdução	Contextualização da prática docente e das mudanças impostas pela COVID-19 e demandas atuais.
Parte I - Para Além do Tradicional: Por que o Ensino Jurídico Deve Mudar?	Discussão sobre a necessidade de mudança no ensino jurídico tradicional; análise crítica do modelo atual; Diretrizes Curriculares Nacionais; papel do docente diante das transformações tecnológicas e sociais.
Parte II -Metodologias Ativas Aplicadas ao Ensino Jurídico	Explicação detalhada das metodologias ativas aplicáveis ao Direito, como sala de aula invertida e gamificação; benefícios e desafios; transformação do papel do professor e protagonismo discente.
- Sala de Aula Invertida	Estudo prévio do conteúdo pelo aluno e atividades interativas em sala.
- Gamificação	Uso da mecânica de jogos para engajamento e aprendizado.
Parte III -Ferramentas Digitais de Apoio ao Docente de Direito	Apresentação e orientação de uso de ferramentas digitais para apoio ao ensino jurídico.
- Quizzes Interativos	Plataformas *Kahoot!* e *Wayground* para avaliação e engajamento interativo.
- Debate e Colaboração Online	Plataformas *Kialo Edu* e *Padlet* para discussão estruturada e trabalho colaborativo.
- Representação Visual e Multimídia	Canva e Gamma para criação de conteúdos visuais acessíveis e atrativos ao estudante.
Conclusão	Síntese dos benefícios da combinação metodologias ativas e tecnologias digitais; necessidade de mudança gradual e apoio institucional para implementação.
Referências Bibliográficas	Compilação das fontes acadêmicas e legais que sustentam o conteúdo do e-book.

Fonte: o autor, 2025.

7. CONCLUSÃO

A conclusão deste estudo retorna à preocupação que o motivou, qual seja, a percepção de que o modelo convencional de educação jurídica, focado na fala dos professores e na inatividade dos alunos, não atende adequadamente as exigências de uma sociedade interconectada e em constante mudança.

A experiência súbita da pandemia de COVID-19 e o retorno ao ensino presencial apenas destacaram que a questão não se restringe ao uso de tecnologias, mas envolve fundamentalmente uma transformação cultural e metodológica nas práticas pedagógicas do Direito.

Com base nesse contexto, a problemática de pesquisa foi elaborada para investigar como a resistência cultural dos professores que lecionam nos cursos de Direito, junto à persistência de metodologias tradicionais, afeta a incorporação de metodologias ativas e de tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem. O principal objetivo foi examinar esse impacto e sugerir estratégias que ajudem na transição para um modelo que integre efetivamente as ferramentas digitais ao ensino jurídico, sem desconsiderar o rigor dogmático que é essencial na formação da área.

Cabe consignar que, embora a educação seja marcada por múltiplos fatores, inclusive de natureza socioeconômica que influenciam a trajetória dos discentes, este estudo adotou um recorte intencional para manter o objeto bem definido e metodologicamente consistente, concentrando-se nos docentes da área do Direito e em sua atuação, desafios e percepções, o que permitiu uma análise mais precisa e alinhada aos objetivos propostos.

Para abordar esse problema, foi adotado um método sistemático, organizado em etapas sequenciais que incluíram planejamento, escolha dos participantes, criação de um instrumento de pesquisa, coleta e análise de dados, culminando na elaboração de um material didático digital.

Os resultados da pesquisa mostraram que a resistência cultural à adoção de tecnologias digitais no ensino de Direito é um fato real, mas não aparece de forma absoluta ou meramente conservadora. Em parte, está ligada à falta de formação pedagógica adequada, ao baixo nível de letramento digital e à incerteza no uso das ferramentas para fins educativos.

Os professores reconhecem a importância das tecnologias e das metodologias ativas, especialmente após a experiência da pandemia, mas têm dúvidas sobre como

implementá-las sem comprometer a profundidade teórica, o domínio das dogmáticas e a preparação para avaliações e seleções. Muitas vezes, a preferência por aulas expositivas indica menos uma resistência à inovação e mais uma tentativa de manter a seriedade acadêmica em um contexto de insegurança em relação aos novos recursos.

A pesquisa revelou também elementos estruturais que impedem a integração eficaz das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, tais como: deficiências na infraestrutura, interrupções nas conexões, falta de políticas institucionais estáveis para a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem e, principalmente, a ausência de programas permanentes para capacitação dos professores.

Embora as normas e diretrizes como a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Direito e os indicadores do INEP que versam sobre a implementação das TIC´s indiquem a necessidade de articular teoria, prática e uso de tecnologias, a realidade nas salas de aula ainda demonstra um hiato considerável entre as exigências regulatórias e a implementação real.

Portanto, pode-se concluir que o problema de pesquisa foi adequadamente abordado. A resistência cultural observada não se limita a uma rejeição a mudanças, mas expressa um sentimento de cautela diante da carência de preparo tanto pedagógico quanto digital.

A contribuição deste trabalho é mostrar que a tradição do ensino jurídico não precisa ser abandonada para que se possam integrar metodologias ativas e recursos digitais. Pelo contrário, a tradição pode dialogar com a inovação, desde que existam objetivos claros, um planejamento didático sólido, suporte institucional e formação para os docentes visando uma utilização crítica e adequada das ferramentas disponíveis.

Embora a pesquisa tenha focado em uma instituição de ensino superior privada, os resultados obtidos ajudam a esclarecer os desafios enfrentados pelo ensino jurídico, especialmente em cursos que ainda se baseiam essencialmente em métodos expositivos.

Conclui-se, assim, que a incorporação das tecnologias digitais no ensino jurídico é um processo que não pode ser revertido, embora não ocorra de forma automática. É necessário um investimento em infraestrutura, a implementação de políticas acadêmicas que incentivem abordagens pedagógicas inovadoras, a criação de espaços institucionais para a troca de experiências e, fundamentalmente,

desenvolver programas de formação contínua para docentes que proporcionem segurança e diretrizes práticas para aplicar as tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRES, Andra Silva; DISCONZI, Verônica Silva do Prado. Os novos métodos de ensino jurídico frente às inovações tecnológicas. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, ano 5, edição 11, volume 9, p. 5–18, nov. 2020. ISSN 2448-0959. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/lei/as-inovacoes-tecnologicas. Acesso em: 12 out. 2025.

ALVES, Luis Henrique Ramos; FÜRKOTTER, Monica; GITAHY, Raquel Rosan Christino. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação e das mídias na educação na sociedade contemporânea e suas influências no ensino jurídico. Eccos Revista Científica, n. 64, 2023.

ARAÚJO VERÍSSIMO, A. C., Neto, I. M. F., Fernandes, L. M., das Neves Meroto, M. B., & de Melo, V. C. G. Recursos multimídia para a educação: Potencial e impacto dos recursos multimídia na aprendizagem dos alunos do ensino fundamental I. Revista Ilustração, v. 5, n. 1, p. 65-74, 2024.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf. Acesso em: 31 maio 2025.

BERTHOLDO NETO, E. O ensino híbrido: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas. Ponto-e-Vírgula, [S. l.], n. 22, p. 59–72, 2018. DOI: 10.23925/1982-4807.2017i22p59-72. Disponível em:https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/31521. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 12 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 29 set. 2025

BRASIL. 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 União, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Seção 1, p. 47-48. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file. Acesso em: 29 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-026/2025/decreto/d12456.htm . Acesso em: 28 ago. 2025.

BUENO, Maria Bethânia Tomaschewski; DA ROSA RODRIGUES, Emerson; MOREIRA, Maria Isabel Giusti. O Modelo da Sala de Aula Invertida: Uma estratégia ativa para o ensino presencial e remoto. Revista Educar Mais, v. 5, n. 3, p. 662-684, 2021.

CARLES, Fabiana David; DE ARAÚJO, Enzo Matheus Freitas; DA COSTA SIQUEIRA, Vitória Caroline Brandão. O ensino jurídico e a dinâmica pedagógica: a aplicação da metodologia ativa no curso de direito da Universidade Federal do Acre, Campus Floresta. Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, v. 7, n. 2, p. 247-262, 2020.

CARMO, Valéria Oliveira do. Tecnologias Educacionais . Porto Alegre: +A Educação - Cengage Learning Brasil, 2015. E-book. ISBN 9788522123490.

CAROTA, Jose Carlos. JOGOS ACADÊMICOS A GAMEFICAÇÃO NO ENSINO JURÍDICO. Revista Jurídica OAB Tatuapé, v. 2, n. 1, 2023.

CARVALHO, Elizabeth Sampaio Taracievicz de; DE PESCE, Marly Krüger. Tecnologias digitais em aulas presenciais e virtuais no curso de Direito. In: Humanidades & Inovação, São Paulo, v. 8, n. 48, p. 106-119, 2021.

CASTRO, E. A., Ribeiro, V. C., Soares, R., de Sousa, L. K. S., Pequeno, J. O. M., & Moreira, J. R. (2015). Ensino híbrido: desafio da contemporaneidade?. Projeção e docência, 6(2), 47-58.

CERIGATTO, Pícaro M.; MACHADO, Guidotti V. Tecnologias digitais na prática pedagógica. Porto Alegre: SAGAH, 2018. E-book. ISBN 9788595028128.

CHICHERA, Maria Angélica; FERNANDES, Rodrigo. A revolução digital no ensino jurídico: impactos e perspectivas das tecnologias emergentes. Anais do XXI Simpósio Internacional de Ciências Integradas, UNAERP, 2024. Disponível em: https://unaerp.br/documentos/6280-the-digital-revolution-in-legal-education-impacts-and-perspectives-of-emerging-technologies/file. Acesso em: 13 out. 2025.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L P. Pesquisa de métodos mistos. (Métodos de pesquisa) . 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. E-book. ISBN 9788565848411.

DA COSTA ANDRES, Fabiane et al. A utilização da plataforma Google Forms em pesquisa acadêmica: relato de experiência. Research, Society and Development, v. 9, n. 9, p. e284997174-e284997174, 2020.

DA SILVA MOTA, Janine.Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. Humanidades & Inovação, v. 6, n. 12, p. 371-373, 2019.

DA SILVA, Micael Campos et al. Tecnologias digitais e a construção do conhecimento: um estudo longitudinal sobre a efetividade dos ambientes virtuais de aprendizagem na educação superior. Revista Tópicos, v. 2, n. 9, p. 1-14, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.11399584. Acesso em: 15 out. 2025.

DE ALMEIDA, Alex Serrano; SAVEGNAGO, Cristiano Lanza. A relação entre docentes e discentes na Ciência da Informação: uma análise geracional entre imigrantes digitais e nativos digitais. Múltiplos Olhares em Ciência da Informação, v. 10, 2020.

DE ALMEIDA, Douglas Vieira; DE LIMA PALMEIRA, Lana Lisiêr; CORDEIRO, Carla Priscilla B. Santos. AS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO JURÍDICO PÓS-PANDEMIA. Revista Eletrônica Direito e Conhecimento, v. 7, n. 2, 2023.

DE ALMEIDA, Leonardo Rocha; FUCK, Rafael Schilling; DA SILVA, Patrícia Grasel. Estratégias de gamificação no processo de alfabetização: experiência em uma escola da rede pública. Redin-Revista Educacional Interdisciplinar, v. 6, n. 1, 2017.

DE SOUSA, Valéria Maria Ferreira; LIMA, Ana Maria Freitas Dias. Docentes e as tecnologias: entraves da relação contemporânea no âmbito do ensino superior. Revista Contemporânea, v. 3, n. 1, p. 44-66, 2023

DE SOUZA, Claudete; ANDRÉ, Claudio Fernando. Redefinindo a sala de aula: desafios e oportunidades para a docência jurídica na era digital: challenges and opportunities for legal teaching in the digital age. Revista Jurídica da Presidência, v. 27, n. 141, p. 168-193, 2025.

DIAS, M., da Silva, J. P., da Silva, S. M., Nunes, C. P., Cardoso, B. L. C., & Souza, L. H. R. Análise descritiva de dados na educação: limites e possibilidades. Análise de Dados Quantitativos na Educação, p. 20-30, 2024.

DOS SANTOS, V. A., Dantas, V. R., Gonçalves, A. B. V., Holanda, B. M. W., & de Andrade Gaião e Barbosa, A. O uso das ferramentas digitais no ensino remoto acadêmico: desafios e oportunidades na perspectiva docente. In: Proceedings of the VII Congresso Nacional, de Educacao, Conedu, Edição Online. 2020. p. 15-17.

DOS SANTOS, Uilma Honorato et al. A Importância da Formação Continuada para Educadores na Era Digital. Revista Ilustração, v. 5, n. 9, p. 215-230, 2024.

FERREIRA, Rafael G C.; MIRANDA, Leandro B.A de; PINTO, Rafael A.; e outros. Preparação e Análise Exploratória de Dados . Porto Alegre: SAGAH, 2021. E-book. ISBN 9786556902890.

FILIPAK, Sirley Terezinha; MENDONÇA, Ygor de Siqueira Mendes; LIBOIS, Rachel; GAMBÚS, Ana Letícia Marcolla. Direito, Ensino e Metodologias Ativas: (re)pensando o Ensino Jurídico Tradicional no Brasil. DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades, n. 21, p. 251-270, 2023. Disponível em: http://doi.org/10.30827/dreh.21.2023.27793. Acesso em: 21 nov. 2025.

FRAGELLI, Thaís Branquinho Oliveira. Gamificação como um processo de mudança no estilo de ensino aprendizagem no ensino superior: um relato de experiência. Revista Internacional de Educação Superior, v. 4, n. 1, p. 221-233, 2018.

FREIRE, Rogéria A. Didática do Ensino Superior: o processo de ensino aprendizagem . Porto Alegre: +A Educação - Cengage Learning Brasil, 2016. E-book. pág.26. ISBN 9788522123643. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788522123643/. Acesso em: 18 nov. 2025.

GITAHY, Raquel Rosan Christino; ALVES, Luis Henrique Ramos; EBAID, Ana Augusta Rodrigues Westin. Ensino jurídico e tecnologia digital de informação e comunicação: o protagonismo do estudante na era conectada. Revista Jurídico, 2023. Disponível em: https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/juridico/article/view/3043. Acesso em: 13 out. 2025.

HEINSFELD, Bruna; PISCHETOLA, Magda. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação e das mídias na educação na sociedade contemporânea e suas influências no ensino jurídico. Educação & Sociedade, Campinas, v. 43, n. 1, 2022.

LEAL, Anne Karoline Bandeira Bonfim; OLIVEIRA, Francisco Kelsen de. Ensino de direito, aprendizagem baseada em jogos e gamificação na Educação Profissional e Tecnológica: uma revisão sistemática de literatura. 2021.

LEAL, D. A inovação no ensino: o papel transformador dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem na Educação Contemporânea. Revista Interseção, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 246–258, 2025. DOI: 10.48178/intersecao.v7i1.611. Disponível em: https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/intersecao/article/view/611.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023141, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17958.

MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. Aprendizagem Baseada em Problemas na educação jurídica: desenvolvimento de habilidades e competências. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194089.

MELO, Vanessa Siqueira; MELO, Valdiego Siqueira. Aprendendo aprender: os desafios da docência no processo educacional à luz da reestruturação de tempo e lugar a partir do uso das TDIC's. Anais CIET:Horizonte, São Carlos, v. 5, n. 1, 2024.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Metodologias de ensino com tecnologias da informação e comunicação no ensino jurídico. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 21, n. 1, p. 115–136, jan./abr. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/DrMZYmzyqzVPcHC3Mc3xsTb/. Acesso em: 15 out. 2025

MIRANDA, R. V.; MORET, A. de S.; E SILVA, J. C.; PERPETUA SIMÃO, B. Ensino Híbrido: Novas Habilidades Docentes Mediadas pelos Recursos Tecnológicos. EaD em Foco, [S. l.], v. 10, n. 1, 2020. DOI: 10.18264/eadf.v10i1.913. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/913. Acesso em: 2 jul. 2024.

MOREIRA, J.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. In: Dialogia, São Paulo, v. 34, p. 351-364, 2020.

MOREIRA, M. E. S., da Silva Cruz, I. L., Sales, M. E. N., Moreira, N. I. T., de Castro Freire, H., Martins, G. A., et al. Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19. Brazilian Journal of Health Review, v. 3, n. 3, p. 6281-6290, 2020.

MORAIS, Nadja Maria de Menezes; LIMA, José Pessoa de; FORMIGA, Christianne Nogueira Donato. Letramento digital e metodologias ativas no ensino remoto. In: REIN-Revista Educação Inclusiva, v. 4, p. 135-148, 2021.

NARCISO, Rodi et al. Tecnologias de Ensino Híbrido: Integrando Ferramentas Digitais nas Salas de Aula Tradicionais. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 3, p. 149-163, 2024.

NEVES, José Roberto de Castro. O pedestal e o professor de Direito. *In*: GOLDBERG, Maria Neuenschwander E. C. Questões jurídicas atuais e perspectivas futuras sobre o ensino superior privado no Brasil. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2023. p. XXV. *E-book*. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555599039/. Acesso em: 19 nov. 2025.

NOGUEIRA, Katiuscia Akemi Nasu; PANIAGO, Maria Cristina Lima. Ensino híbrido no contexto da expansão do ensino superior brasileiro. In: Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, v. 11, n. 27, p. 122-134, 2024.

OLIVEIRA, Silvane Teresinha da Silva Prestes de; SANTOS, Maria Pricila Miranda dos. DO ENSINO TRADICIONAL AO DIGITAL: O IMPACTO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 3738–3748, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i4.18927. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18927. Acesso em: 16 out. 2025.

PEREIRA, Leticia Maely dos Santos; XAVIER SOUSA JUNIOR, Paulo de Tarso. O vento passou e levou... um olhar docente sobre a aprendizagem dos alunos pós pandemia de covid-19. Revista Cacto - Ciência, Arte, Comunicação em Transdisciplinaridade Online, [S. l.], v. 5, n. 1, p. e24008, 2025. DOI: 10.31416/cacto.v5i1.1449. Disponível em: https://semiaridodevisu.ifsertaope.edu.br/index.php/cacto/article/view/1449. Acesso em: 16 out. 2025.

PORTES, Cristiani Soeiro Vieira et al. O Papel Das Tecnologias Digitais Na Formação De Professores Oportunidades E Desafios Dos Ambientes Virtuais De Aprendizagem. ARACÊ, v. 6, n. 3, p. 9302-9316, 2024.

PIMENTA, Cleverson de Lima; ALCÂNTARA JÚNIOR, Lourival Queiroz. A integração das tecnologias digitais no ensino jurídico: inovação e desafios na formação. In: CONEDU - Congresso Nacional de Educação, 15., 2025, Brasília. Anais [...]. Brasília: ANPEJ, 2025. p. 200-215. Disponível em: https://repositorio.ifap.edu.br/jspui/handle/1167/7. Acesso em: 13 out. 2025.

RADOMYSLER, Clio N.; KLAFKE, Guilherme F.; FEFERBAUM, Marina; LIMA, Stephane H B. Ensino Jurídico e Inovação . São Paulo: Almedina Brasil, 2020. E-book. ISBN 786556270395. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786556270395/. Acesso em: 19 nov. 2025.

REZENDE, Renato Horta; SILVA, Camilla Gonçalves Bof. A Marca do Positivismo no Ensino Jurídico Tradicional e Conservador: A Alternativa Híbrida. In: Revista Brasileira de Educação e Cultura| RBEC|, São Paulo, v. 2237-3098, p. 109-128, 2017.

ROCHA, Maria Vital da; DE PAULA PESSOA, Larissa Rocha; FÉLIX, Mariana Caroline Pereira. Os desafios da implementação da metodologia ativa no ensino jurídico virtual. In: Educação jurídica híbrida, metodologias ativas e inovação tecnológica, 2021, p. 131.

ROSAN Christino Gitahy, R.; Ramos Alves, L. H.; Rodrigues Westin Ebaid, A. A. Ensino Jurídico E Tecnologia Digital De Informação E Comunicação: O Protagonismo Do Estudante Na Era Conectada: Legal Education And Digital Information And Communication Technology: The Student's Protagonism In The Connected Era. Ponto de Vista Jurídico, Caçador (SC), Brasil, v. 12, n. 1, p. 102–119, 2023. DOI: 10.33362/juridico.v12i1.3043. Disponível em: https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/juridico/article/view/3043. Acesso em: 3 jul. 2024.

SALES, Mary Valda Souza; CAVALCANTE, Társio Ribeiro. Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na Covid-19. Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 45, p. 8-32, abr./jun. 2021.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; DA SILVA FRANQUEIRA, Alberto. Mídias e tecnologia no currículo: estratégias inovadoras para a formação docente contemporânea. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, p. 11-519, 2024.

SANTOS, SMAV; OLIVEIRA, DV De; DANTAS JÚNIOR, FE; SILVA, GV Da; DEMUNER, JA; SILVA, KK De A.; SILVA , LF Da; SILVA, MAM Desafios e oportunidades: a adoção de tecnologias na educação e os obstáculos enfrentados pelos professores na era digital. Caderno Pedagógico , [S. [1] , v. 21, n. 3, pág. e3327, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n3-154. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3327. Acesso em: 2 jul. 2024.

SANTOS, Taís Wojciechowski; SÁ, Ricardo Antunes de. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. Educar em Revista, v. 37, p. e72722, 2021.

SANTOS, Westter Quirino; OLIVEIRA, Achilles Alves de; SERAFIM, Patrícia Amanda. Desafios e possibilidades de tecnologias digitais na formação inicial de professores: uma revisão sistemática na Revista Humanidades & Inovação. Revista Humanidades & Inovação, Palmas, v. 12, n. 9, 2025. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/10434. Acesso em: 15 out. 2025

SILVA, Camila Muniz; MASARO, Rita Eliana; PAULA, Alessandro Vinicius de. A GAMIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA ATIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR. Revista Valore, [S. l.], v. 9, p. e-9014, 2024. Disponível em: https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/1341.

SILVA LIMA, R. M. F.; da Silva Gomes, G.; Costa, C. J. D. S. A. Online: Um breve estudo sobre a eficácia de recursos digitais para aprendizagem. 2021.

TARJA, Sanmya F. Informática na Educação - O Uso de Tecnologias Digitais na Aplicação das Metodologias Ativas . 10. ed. Rio de Janeiro: Érica, 2018. E-book. ISBN 9788536530246.

TIROLI, L. G.; SANTOS, A. R. de J. Atividades formativas curriculares: desafios, possibilidades e proposições para a formação de professores para o ensino jurídico. Educação, [S. l.], v. 49, n. 1, p. e61/1–28, 2024. DOI: 10.5902/1984644473493. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/73493. Acesso em: 3 jul. 2024.

TIROLI, Luiz Gustavo; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. A formação didático-pedagógica de professores do ensino jurídico: análise sobre as percepções de docentes a respeito do estágio docente vivenciado no âmbito da pós-graduação stricto sensu em Direito. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 104, p. e5431, 2023. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.104.5431. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/4wKC7fVhPqp7BxzRYxWRnjm/?format=html&lang=pt. Acesso em: 19 out. 2025.

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos docentes do Curso de Direito no âmbito da pesquisa

QUESTIONÁRIO – PESQUISA DE MESTRADO

Prezado(a) participante,

Este questionário integra uma pesquisa acadêmica vinculada à dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação. O objetivo da presente investigação é analisar como a resistência cultural às metodologias tradicionais impacta a integração de ferramentas digitais no ensino jurídico e propor estratégias para facilitar essa transição.

Informamos que os dados coletados por meio deste instrumento serão utilizados exclusivamente para fins científicos, sendo assegurados o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas, em conformidade com as normas éticas aplicáveis à pesquisa acadêmica.

A participação é voluntária, e ao prosseguir com o preenchimento do questionário, o(a) participante declara estar ciente de que suas respostas
serão utilizadas unicamente para os propósitos descritos, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Agradecemos, desde já, sua valiosa colaboração.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Você confirma que leu, compreendeu e concorda com os termos. *

- ◯ Sim
- ◯ Não

Perfil profissional e acadêmico

2. Sua idade: *

- ◯ até 30 anos
- ◯ de 30 até 40 anos
- ◯ de 40 até 50 anos
- ◯ de 50 até 60 anos
- ◯ acima de 60 anos

3. Quanto tempo você possui de formação na área de atuação: *

- ◯ menos que 05 anos
- ◯ de 05 a 10 anos
- ◯ de 11 a 15 anos
- ◯ de 16 a 20 anos
- ◯ mais que 20 anos

4. Há quantos anos você atua no magistério: *

- ◯ menos que 05 anos
- ◯ de 05 a 10 anos
- ◯ de 11 a 15 anos
- ◯ de 16 a 20 anos
- ◯ mais que 20 anos

5. Atualmente você leciona em disciplinas: *

- ◯ presenciais
- ◯ virtuais
- ◯ híbridas

6. Além de magistério, você atua em outra área? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

7. Se sim, qual(is)?

_____

_____

_____

8. Formação acadêmica: *

- ◯ especialização
- ◯ mestrado
- ◯ doutorado

9. Tipo de instituição onde leciona: *

- ◯ Pública
- ◯ Privada
- ◯ Pública e Privada

Experiência com Tecnologias

10. Você já utilizou ou utiliza alguma ferramenta de tecnologia em suas aulas? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

11. Se sim, qual(is)?

_____

12. Já participou de cursos ou formações voltadas ao uso de tecnologias educacionais? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

13. Durante a pandemia, sua prática docente se transformou de forma permanente? *

- ◯ Sim, totalmente.
- ◯ Parcialmente.
- ◯ Não. Retornei às práticas anteriores.

Percepções e Barreiras

14. Qual é a sua percepção sobre o uso de tecnologias no ensino jurídico?

_____

_____

_____

_____

_____

15. Identifica alguma barreira no uso de tecnologia? *
Marque todas que se aplicam.

- ☐ falta de conhecimento

- [ ] falta de equipamento
- [ ] falta de interesse
- [ ] Outro:

Escala de Atitudes

16. As ferramentas digitais contribuem para a formação crítica dos alunos de Direito. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Disc	◯	◯	◯	◯	◯	Concordo totalmente

17. O ensino jurídico ainda está fortemente vinculado a métodos tradicionais, o que dificulta inovações. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Disc	◯	◯	◯	◯	◯	Concordo totalmente

18. Me sinto preparado(a) para utilizar metodologias digitais nas minhas aulas. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Disc	◯	◯	◯	◯	◯	Concordo totalmente

19. Há apoio institucional suficiente para o uso de tecnologias no ensino. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc ◯ ◯ ◯ ◯ ◯ Concordo totalmente

Na sua opinião, como a tradição do ensino jurídico impacta a adoção de metodologias baseadas em tecnologia digital?

20. Na sua opinião, como a tradição do ensino jurídico impacta a adoção de metodologias baseadas em tecnologia digital?

21. Você já presenciou ou vivenciou resistência (por parte de docentes ou alunos) ao uso de tecnologias no ensino jurídico? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

22. Se sim, descreva.

23. Quais estratégias você acredita que poderiam facilitar a integração das tecnologias no contexto do ensino jurídico?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B – Ficha de Material Didático

Título: Material Didático: Metodologias Ativas e Ferramentas Digitais Para a Inovação no Ensino Jurídico.

Título em inglês: Teaching Material: Active Methodologies and Digital Tools for Innovation in Legal Education

Descrição do Material Didático e de sua finalidade: O material didático apresenta metodologias ativas e ferramentas digitais inovadoras para o ensino jurídico, oferecendo orientações práticas para professores de Direito modernizarem suas aulas, promoverem o protagonismo discente e integrarem tecnologias ao processo de aprendizagem jurídica.

Natureza: Digital (E-book Online)

Finalidade: A finalidade do material didático é apoiar docentes na implementação de metodologias ativas e ferramentas digitais, promovendo um ensino jurídico inovador, interativo e alinhado às demandas contemporâneas do Direito e do perfil discente atual.

Demanda:

(X) Externa

( ) Edital

( ) Interna

Avanços tecnológicos/grau de novidade:

( ) Produção com alto teor inovativo: desenvolvimento com base em conhecimento inédito;

( ) Produção com médio teor inovativo: combinação de conhecimentos pré-estabelecidos;

(X) Produção com baixo teor inovativo: adaptação de conhecimento existente;

( ) Produção sem inovação aparente: produção técnica.

Descrição da Abrangência realizada: Material não aplicado.

Descrição da Abrangência potencial: O material pode ser aplicado em instituições públicas ou privadas, em âmbito nacional ou internacional, desde que adaptado ao contexto local. Sua utilização favorece aulas mais dinâmicas, fortalece competências jurídicas, amplia o letramento digital e contribui para a formação de profissionais mais críticos e participativos.

Descrição da Replicabilidade: O material pode ser replicado em outras disciplinas do curso de Direito e de áreas afins, bem como em diferentes instituições de ensino superior, públicas ou privadas, desde que preservada a proposta de metodologias ativas e o uso pedagógico de ferramentas digitais.

MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

MATERIAL DIDÁTICO: METODOLOGIAS ATIVAS E FERRAMENTAS DIGITAIS PARA A INOVAÇÃO NO ENSINO JURÍDICO



JOEMENSON BARROZO ALVES LIMA
LILIAN CAZORLA DO ESPÍRITO SANTO NUNES
ANTONIO CARLOS DE ABREU MÓL

MESTRADO PROFISSIONAL EM
NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Reitor
Celso Niskier, D.Sc.

Diretor de Pesquisa &Inovação
Antônio Carlos de Abreu Mól D. Sc.

Coordenadora do Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação
Ana Paula Legey D.Sc.

Coordenador do Laboratório de Tecnologia Aplicada
André Cotelli do Espírito Santo M. Sc.

Secretária do Mestrado
Elizabeth Jeane Bento Cavalcante Garcia

Coordenadora da Biblioteca da UNICARIOCA
Rachel Louredo

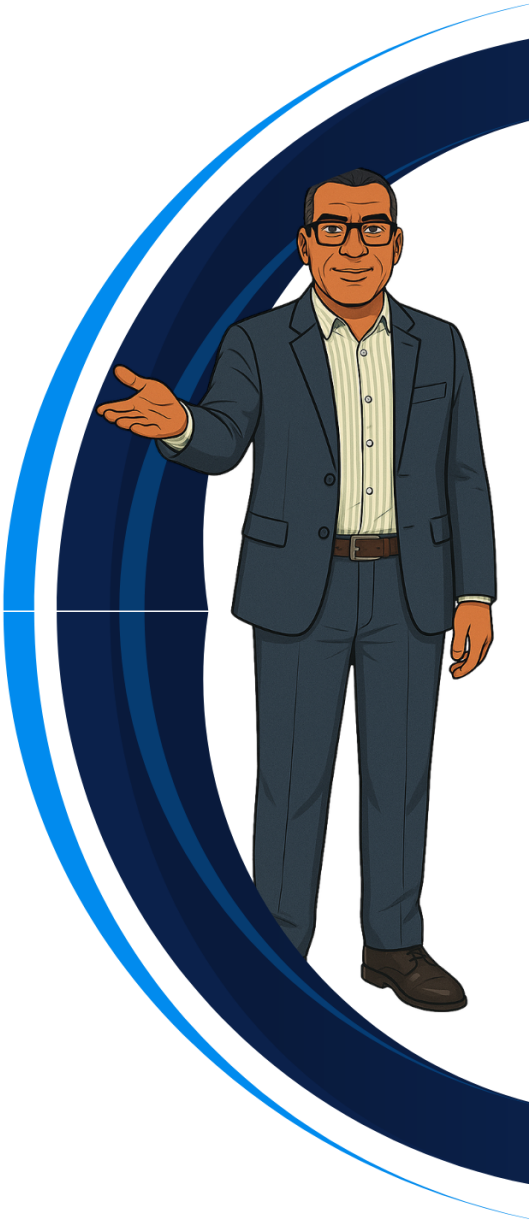
Autores
Joemenson Barrozo Alves Lima
Lilian Cazorla do Espírito Santo Nunes D. Sc
Antônio Carlos de Abreu Mól D. Sc

FICHA CATALOGRÁFICA

Sumário

- **Introdução** 05
- **Parte I - Para Além do Tradicional: Por que o Ensino Jurídico Deve Mudar?** 06
- **Parte II - Metodologias Ativas Aplicáveis ao Ensino Jurídico** 08
  - Sala de Aula Invertida 09
  - Gamificação 12
- **Parte III: Ferramentas Digitais de Apoio ao Docente de Direito** 14
  - Quizzes Interativos 15
    - Kahoot! 16
    - Wayground: 17
  - Debate e a Colaboração Online 18
    - Kialu Edu 19
    - Padlet 20
  - Representação Visual e Multimídia 21
    - Canva 22
    - Gamma 23
- **Conclusão** 24
- **Bibliografia** 26

Introdução



A atuação docente na área do Direito possui uma característica particular, impulsionada pela contínua mudança das leis e das decisões judiciais, o que demanda do educador uma adaptação e atualização constantes. Ademais, essa mudança foi exacerbada de forma abrupta pela mudança obrigatória durante a crise da COVID-19.

Além disso, a compreensão de que apenas transferir a aula tradicional expositiva não era suficiente para assegurar a aprendizagem fato em que resultou em frustrações e revelou uma lacuna metodológica significativa, levando ao meu desconforto como docente, surgido da experiência em sala de aula, e servindo como base para este manual.

Este material tem como objetivo ser uma resposta prática e fundamentada a essa inquietação. Ele foi elaborado para funcionar como uma ligação entre as teorias pedagógicas e a prática diária do professor de Direito, oferecendo um roteiro claro e aplicável para a adoção de algumas metodologias ativas e a utilização estratégica de ferramentas digitais gratuitas.

O objetivo é apresentar alternativas para superar as barreiras culturais e metodológicas, promovendo um ensino jurídico mais dinâmico, envolvente e que atenda às necessidades atuais da profissão e da sociedade.

Parte I - Para Além do Tradicional: Por que o Ensino Jurídico Deve Mudar?

O ensino jurídico tradicional é amplamente caracterizado por um método de ensino que privilegia aulas expositivas e a memorização de informações. Muitas vezes, essa metodologia é apoiada por um perfil de professor conservador e autoritário, que assume uma posição de destaque no processo de aprendizado. Rocha (2021) destaca que essa abordagem, muito ligada a um positivismo jurídico rígido, limita o desenvolvimento do olhar crítico dos estudantes, dificultando a compreensão do Direito em sua complexidade e na sua relação com as dinâmicas sociais.

A ênfase em tecnicismos e em métodos teóricos em lugar de estratégias mais práticas resulta no que Carles, Araújo e Siqueira (2020) chamam de crise metodológica. Essa crise se manifesta em um descontentamento generalizado entre estudantes e profissionais do Direito, que sentem uma lacuna entre a educação acadêmica recebida e as habilidades práticas exigidas pelo mercado. Além disso, a falta de formação adequada em didática para os docentes bacharéis agrava essa situação, perpetuando métodos de ensino que, frequentemente, refletem o modelo ao qual os próprios educadores foram expostos durante sua formação acadêmica.

Adicionalmente, a urgência em reformular o ensino jurídico vai além de uma simples recomendação de atualização, sendo uma necessidade resultante de um desalinhamento sistêmico. A cultura pedagógica interna, fortemente ligada a métodos tradicionais, encontra-se em discordância com as demandas externas impostas por órgãos reguladores, além das novas configurações do ambiente de trabalho e do perfil do estudante atual. Marocco (2016) aponta que estamos em um período de significativas transformações, inovações tecnológicas e novas posturas sociais, que exigem atitudes que se alinhem à realidade.

Portanto, a inovação não é apenas uma escolha, mas sim uma condição necessária para se assegurar relevância, qualidade e conformidade regulatória. Nesse contexto, a mudança no ensino jurídico é impulsionada não só por um diálogo pedagógico interno, mas também por forças que estão redefinindo os critérios de qualidade e as expectativas em relação à formação do bacharel em Direito.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Graduação em Direito, instituídas pela Resolução no 5/2018, estabelecem um marco regulatório que formaliza a necessidade de inovação. O Art. 2o, § 1o , inciso VI, exige que o Projeto Pedagógico do Curso explicite os modos de articulação entre teoria e prática e indique o uso de metodologias ativas.

Adicionalmente, o Art. 4o, incisos XI e XII da referida DCN, determina que o egresso deve ser capaz de compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica e dominar as ferramentas digitais pertinentes à sua prática. Nesse sentido, essas diretrizes transformam a adoção de práticas inovadoras de uma escolha em uma obrigação curricular.

De acordo com Campolina (2021), as diretrizes legais representam apenas a base mínima das expectativas para a educação. A autora defende que, embora o cumprimento da norma seja obrigatório, as instituições de ensino superior devem ir além do básico, inovando tanto no "*o que fazer*" quanto no "*como fazer*".

Paralelamente à pressão regulatória, o próprio exercício da advocacia e das demais carreiras jurídicas passa por uma profunda transformação digital. Tavares (2024) afirma que a adaptação dos operadores do direito à revolução tecnológica é indispensável, uma vez que ela impacta diretamente suas rotinas de trabalho, resultados e atitudes. O autor alerta que a resistência a essa integração entre direito e tecnologia resultará na perda de oportunidades de desenvolvimento profissional, dado que as próprias expectativas sobre a advocacia estão sendo profundamente alteradas.

Destarte, diante da evolução do ensino superior em um contexto digital, torna-se essencial aproveitar as tecnologias para preparar os estudantes. A correta aplicação dessas ferramentas é fundamental para que os alunos possam prosperar em um mundo crescentemente digitalizado e interconectado (HERNANDES; SOUSA, 2024).

Parte II - Metodologias Ativas Aplicáveis ao Ensino Jurídico

Levando em conta o ambiente digital e a conexão global, as metodologias ativas se manifestam através de uma variedade de combinações de modelos educacionais híbridos (BACICH; MORAN, 2018). O núcleo dessas abordagens é focar no aluno, possibilitando sua participação ativa na elaboração de seu aprendizado de maneira adaptável e integrada.

A adoção de metodologias ativas exige que o educador aplique diversas táticas de ensino ao planejar suas aulas. A meta é colocar o aluno no centro do processo, compreendendo que a aprendizagem é uma experiência pessoal e se torna mais eficaz quando o aluno percebe a importância e a relevância do conteúdo, criando laços tanto emocionais quanto intelectuais com o assunto (TARJA, 2018).

Segundo Nascimento et al. (2022), os métodos ativos de ensino oferecem vantagens tanto para estudantes quanto para educadores, pois aumentam a interação entre ambos ao longo da aprendizagem. Tais abordagens aprimoram competências pessoais, sociais e emocionais, além de desenvolver habilidades cognitivas e profissionais, como pensamento crítico, autonomia, liderança e a capacidade de tomar decisões conscientes.



Selecionando a Metodologia Ativa Ideal para Seus Objetivos Pedagógicos

Sala de Aula Invertida	**Gamificação**
Descrição Breve	**Descrição Breve**
Alunos estudam o conteúdo teórico em casa e utilizam o tempo em sala para atividades práticas e debates.	Uso de mecânicas de jogos (pontos, rankings, missões) para aumentar o engajamento e a motivação.
Principal Objetivo Pedagógico	**Principal Objetivo Pedagógico**
Otimização do tempo em sala; Aprofundamento da teoria através da aplicação prática.	Revisão de conteúdo; Engajamento; Desenvolvimento de competição saudável.

Sala de Aula Invertida

A metodologia da sala de aula invertida, conforme Higashi e Pereira (2020), baseia-se no estudo prévio do conteúdo pelo aluno. Isso transforma o período em sala de aula em um momento de atividades interativas e discussões. Esse modelo contribui diretamente para o protagonismo do estudante, pois o processo de aprendizado passa a respeitar os interesses e estilos individuais.

A implementação da sala de aula invertida altera a dinâmica do ensino, substituindo a transmissão de conhecimento pela atividade de orientação por parte do professor, que passa a guiar os debates e o desenvolvimento de atividades. Isso exige, em contrapartida, uma mudança essencialmente atitudinal do aluno, que deve deixar a condição de espectador para ser proativo em sua própria formação profissional (RODRIGUES, 2015).

Com efeito, a ideia da Sala de Aula Invertida propõe uma subversão da lógica pedagógica tradicional, assim, a exposição do conteúdo teórico, outrora restrita ao ambiente de sala de aula, é transferida ao aluno que passa realizá-la de forma autônoma, em momento anterior ao encontro presencial, por meio de materiais selecionados pelo docente.

Nessa esteira, a própria figura do professor se transforma, pois o docente deixa sua posição clássica de principal expositor de informações para assumir o papel de curador de conteúdo, incumbido de selecionar ou produzir materiais de alta qualidade para o estudo prévio.

Segundo Diaz (2022), a sala de aula invertida demonstrou ser um elemento crucial para a otimização do tempo em classe. Em contraste com a metodologia tradicional, que limita o tempo de prática, as vantagens do modelo invertido tornam-se claras. O autor destaca que um dos objetivos centrais dessa abordagem é, justamente, realocar o tempo que seria gasto na exposição de conteúdos teóricos para esclarecer dúvidas, aprofundar questões complexas e promover a prática das habilidades dos estudantes.

Destarte, o tempo presencial, antes destinado à mera exposição, é otimizado de maneira significativa, ou seja, passa a ser um momento dedicado à realização de atividades práticas, à resolução de problemas complexos, a debates profícuos e ao esclarecimento de dúvidas pontuais.

Ademais, a eficácia dessa metodologia exige um novo pacto pedagógico que transfere ao aluno a responsabilidade central pelo seu aprendizado, demandando que ele realize um estudo prévio visando não assumir uma postura passiva do modelo tradicional.

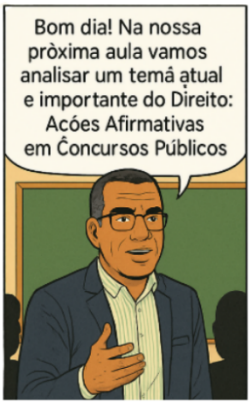
Não obstante, é preciso considerar a advertência de Soares, (2021) de que a autonomia dos estudantes, exigida por esse novo pacto, não é uma condição prévia, mas sim um resultado a ser construído gradualmente. A autora observa que muitos professores desistem de inovar por temerem que os alunos não estejam prontos, mas ressalta que os discentes não se tornam autônomos ou motivados por conta própria.

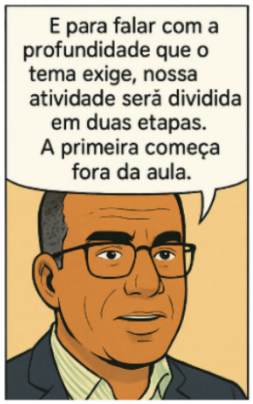
Pelo exposto, ao utilizar a metodologia da sala de aula invertida a atuação do professor se ressignifica e deixa de se limitar à exposição do conteúdo, pois em sala ele passa a operar como mediador e facilitador da aprendizagem, orientando o debate, convocando a leitura atenta de precedentes e provocando a construção de argumentos consistentes, de modo que os discentes apliquem o conhecimento adquirido com foco e persistência, alternando dinâmicas de análise de caso, simulação de peças e debates estruturados conforme a necessidade formativa de cada etapa.



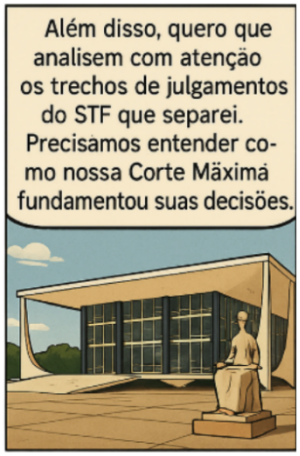
1. **Planejamento**
   Definir com precisão os resultados de aprendizagem e as competências que pretende ver desenvolvidas ao final da proposta.
2. **Curadoria de Conteúdo**
   Seleção do material que sustentará o estudo fora da sala (ex: acórdão, texto doutrinal, vídeo breve).
3. **Verificação e Diagnóstico**
   Adotar um mecanismo que comprove a leitura prévia e identifique as dúvidas mais relevantes (ex: formulário, perguntas).
4. **Aplicação Prática**
   Encerrar o ciclo com a aplicação prática do conhecimento para exercitar a leitura de precedentes, argumentos e tomada de decisão.


Tema: Ações Afirmativas em Concurso Público
FASE 1: FORA DA SALA
(Preparação Teórica Individual)
Leitura de Artigo Doutrinário
Análise sobre a constitucionalidade e aplicação de cotas raciais.
Análise de Julgamento (STF)
Estudo de trechos e teses do Supremo Tribunal Federal sobre o tema.
FASE 2: DENTRO DA SALA
(Aplicação Prática Colaborativa)
Análise de Caso Hipotético
Grupos constroem argumentos para debater um caso prático.
Mediação do Professor
Acompanha, intervém para aprofundar e garante a condução do diálogo.
Debate de Perspectivas
Discussão sobre temas sensíveis e atuais:
Autodeclaração vs. Heteroidentificação
Cotas Socioeconômicas vs. Raciais
Meritocracia vs. Justiça Reparatória


Bom dia! Na nossa pròxima aula vamos analisar um temá atual e importante do Direito: Acões Afirmativas em Concursos Públicos

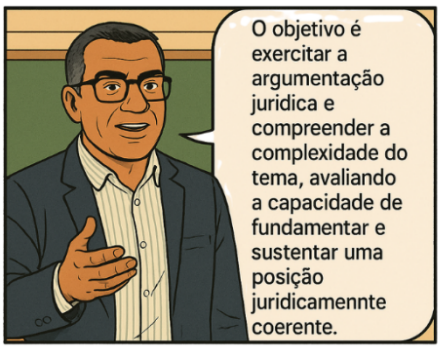

E para falar com a profundidade que o tema exige, nossa atividade será dividida em duas etapas. A primeira começa fora da aula.


Vocés devem ler o artigo doutrinario que indiquei no nosso portal. Ele vai dar a base teórica sobre o tema.


Além disso, quero que analisem com atenção os trechos de julgamentos do STF que separei. Precisamos entender co-mo nossa Corte Mäximá fundamentou suas decisões.


A segunda etapa acontece aqui, dentro da sala. Vamos nos organizar em grupos.
STF
- JULGADOS
Decisões


Meu papel será de mediador. Vou acompanhar as equipes e garantir a condução adequada do diálogo.


O objetivo é exercitar a argumentação juridica e compreender a complexidade do tema, avaliando a capacidade de fundamentar e sustentar uma posição juridicamennte coerente.

Gamificação

Segundo Schlemmer (2014), a ideia de gamificação tem suas raízes no mundo dos jogos e consiste em utilizar as mecânicas, os estilos e a lógica de jogo em contextos diferentes. O intuito é atrair a atenção das pessoas e ajudar na solução de problemas. A autora menciona que a educação adotou esse conceito, pois ele permite criar situações de ensino e aprendizagem que envolvem os participantes de maneira agradável na definição e resolução de questões, o que, por sua vez, ajuda a repensar o ambiente formal de ensino.

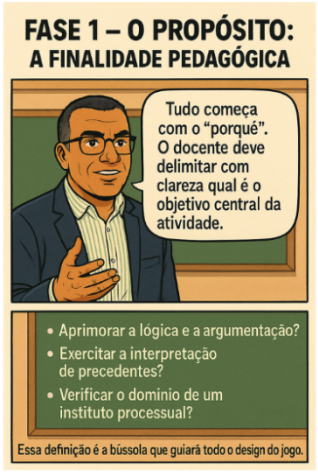
O uso de gamificação tem se revelado uma ferramenta útil para despertar o interesse dos alunos e aprofundar o envolvimento com o conteúdo, além de melhorar a retenção do que foi aprendido. Isso acontece porque as metodologias interativas tornam mais fácil entender ideias complicadas. Ademais, o incentivo ao progresso e a motivação são aumentados por meio de feedbacks imediatos e sistemas de recompensa (BEZERRA et al., 2024).

Além disso, segundo Batista da Silva e Richard de Paulo (2025), a gamificação pode funcionar como um importante suporte pedagógico devido à sua característica lúdica. A metodologia aplica elementos de jogos no ensino para resolver problemas relacionados ao engajamento e participação dos alunos. Assim, atividades rotineiras são transformadas em experiências lúdicas, como simulações ou quebra-cabeças, que oferecem aos estudantes diversas opções em seus processos de aprendizado.

É importante notar que a abordagem da Gamificação, ao fazer as aulas mais cativantes e divertidas, consegue manter os alunos focados por períodos prolongados. Além disso, a neurociência reforça essa prática, indicando que a atenção é um aspecto crucial para a aprendizagem. Portanto, quando os educadores utilizam conteúdos estimulantes, a transição de informações se torna mais eficaz, uma vez que alunos motivados tendem a absorver o conhecimento com mais eficácia (BATISTA DA SILVA; RICHARD DE PAULO, 2025).

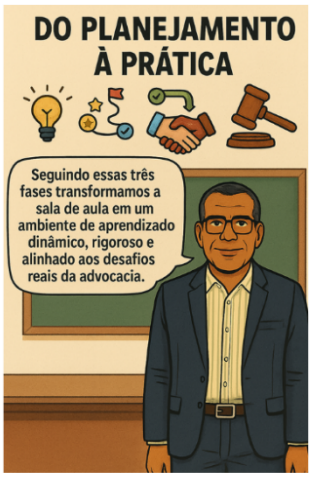
Segundo Bezerra et al. (2024), o êxito na implementação da gamificação e das tecnologias digitais pode transformar a experiência de aprendizado, tornando-a mais eficiente e envolvente. Para que isso aconteça, os autores enfatizam que é crucial que os educadores adaptem essas práticas às necessidades específicas dos alunos e ao contexto de ensino. A personalização das abordagens é considerada fundamental para maximizar os benefícios e garantir que todos os estudantes sejam igualmente beneficiados. Portanto, os professores devem estar prontos para reavaliar e ajustar suas estratégias com base nas reações dos alunos, utilizando avaliações contínuas para melhorar a eficácia das práticas.


GAMIFICAÇÃO NO DIREITO: AS 3 FASES DA IMPLEMENTAÇÃO
Como forma de implementação da metodologia gamificada no Direito podemos utilizar fases distintas e sequenciais.


FASE 1 – O PROPÓSITO:
A FINALIDADE PEDAGÓGICA
Tudo começa com o "porquê". O docente deve delimitar com clareza qual é o objetivo central da atividade.
• Aprimorar a lógica e a argumentação?
• Exercitar a interpretação de precedentes?
• Verificar o domínio de um instituto processual?
Essa definição é a bússola que guiará todo o design do jogo.


FASE 2:
O DESENHO DA ESTRATÉGIA
Definido o objetivo, passamos ao "como". O jogo ganhará forma com base no perfil da turma e no que se quer alcançar.
Opções de Design (para destacar
• Competitivo: Simular bancas advocatícicas em disputa.
• Individual: Privilegiar trajetórias com etapas progressivas.
• Cooperativo: Organizar a turma para solucionar um caso complexo em conjunto.
A estratégia deve ter coerência didática com o objeto de aprendiza


FASE 3: CRITÉRIOS OBJETIVOS DE PONTUAÇÃO
Como na prática profissional, o jogo precisa de regras claras. O docente fixa critérios objetivos de pontuação, simulando o rigor do processo judicial.
CRITERIOS DE AVALIAÇÃO
• Correção técnica das respostas.
• Rigor na fundamentação (normativa e jurisprudencial).
• Persuasividade da argumentação.
• Observância de prazos simulados.
Isso constroi um modelo avaliativo transpatente e totalmennte


DO PLANEJAMENTO À PRÁTICA
Seguindo essas três fases transformamos a sala de aula em um ambiente de aprendizado dinâmico, rigoroso e alinhado aos desafios reais da advocacia.

Parte III: Ferramentas Digitais de Apoio ao Docente de Direito

A incorporação da cultura digital é fundamental para transformar a função do educador, que deve passar a atuar como um orientador e facilitador no manuseio das tecnologias. De acordo com Almeida, Grein e Bedin (2024), é um dever dos educadores incluir instrumentos digitais no ensino, rompendo com as abordagens tradicionais de ensino.

No âmbito da educação, a tecnologia não deve ser considerada um objetivo final, mas sim uma ferramenta potente para aprimorar e possibilitar metodologias ativas. A combinação entre metodologias ativas e tecnologia é percebida como uma estratégia promissora para tornar a educação mais significativa e envolvente, ajustando-se às exigências dos alunos. Segundo Cabral et al. (2023), a utilização conjunta desses instrumentos cria ambientes de aprendizagem dinâmicos e prepara os alunos para enfrentar os desafios atuais, tornando-os cidadãos mais engajados e criativos.

Teixeira et al. (2025) afirmam que o contexto atual, repleto de plataformas digitais, exige uma escolha cuidadosa de ferramentas educacionais. A função curatorial do professor implica a habilidade de examinar as tecnologias além das tendências passageiras, entendendo suas bases pedagógicas e o impacto que têm no processo de aprendizado.



Quizzes Interativos

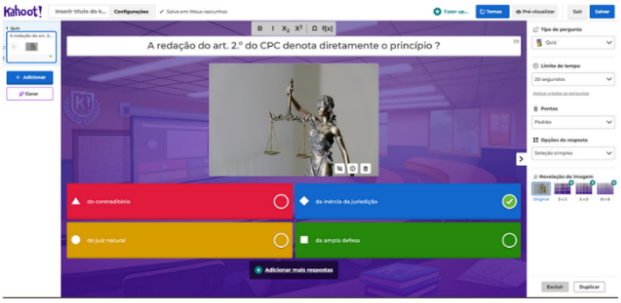
Romper com a monotonia da aula expositiva e, ao mesmo tempo, aferir a compreensão dos alunos de maneira eficaz são desafios centrais na docência. As ferramentas interativas, quando bem aplicadas, transformam o que seria uma mera verificação de conteúdo em uma oportunidade de engajamento. A utilização de quizzes e gincanas é uma forma interativa de avaliar e reforçar a aprendizagem, estimulando os alunos a refletirem e debaterem os conceitos teóricos e práticos apresentados em sala (VARGAS; AHLERT, 2018).



- **Kahoot!**



Fonte: https://kahoot.com/pt-BR/



Fonte: https://kahoot.com/pt-BR/

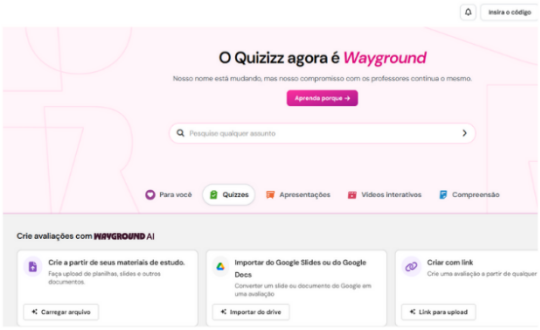






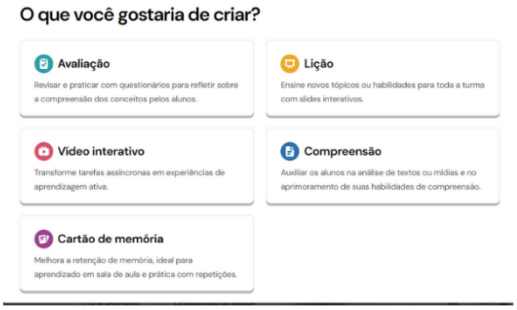
- **Wayground:**





Fonte: https://wayground.com/admin





Fonte: https://wayground.com/admin





Debate e a Colaboração Online

As ferramentas digitais para colaboração online desempenham um papel essencial nas metodologias ativas, pois organizam o desenvolvimento do conhecimento de maneira colaborativa, estruturada e, em certas situações, assíncrona. A utilização de plataformas virtuais que permitem a realização de trabalhos em grupo, mesmo a distância, é um grande impulsionador da cooperação entre os alunos. Essa prática ajuda os estudantes a entenderem como trocar ideias, resolver questões em conjunto e desenvolver habilidades sociais importantes (Kochen et al., 2025).



- **Kialu Edu**





141 141 234 13 2

Informações básicas

Esta demonstração permite que você experimente como é para um aluno participar de uma discussão.

Sinta-se à vontade para explorar e adicionar algumas afirmações para concluir as tarefas do aluno.

Fonte: https://www.kialo-edu.com/my





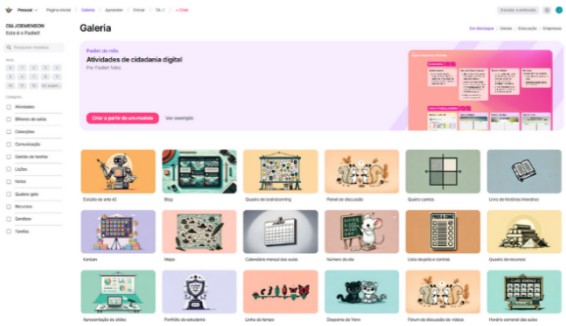
Fonte: https://www.kialo-edu.com/my





- **Padlet**





Fonte: https://padlet.com



Fonte: https://padlet.com







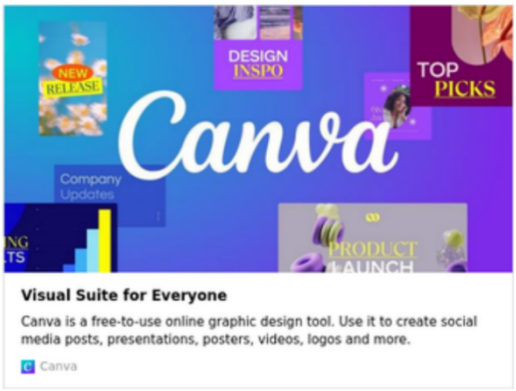
Representação Visual e Multimídia

A aplicação de mídias variadas na educação é uma tática eficaz, pois enriquece a forma de apresentar informações e se ajusta a várias formas de aprender (Kochen et al., 2025). Essa técnica é especialmente significativa na área do Direito, que é repleta de textos densos e conceitos abstratos, onde recursos de visualização e mapeamento mental auxiliam na interpretação dessa complexidade em imagens mais nítidas e de fácil compreensão. Apoiada por essa metodologia, Alves, Bueno e Almeida (2021) demonstram que a utilização desses elementos visuais no Direito realmente está convertendo textos convencionais em materiais mais interativos e acessíveis a todos.



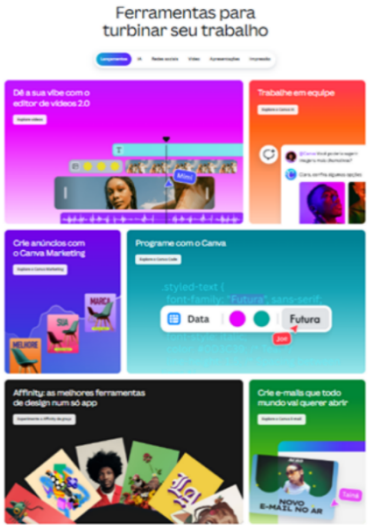
- **Canva**





Fonte: https://www.canva.com/





Fonte: https://www.canva.com/





- **Gamma**





Fonte: https://gamma.app/pt-br





Fonte: https://gamma.app/pt-br





Conclusão

A conclusão deste manual ressalta que a verdadeira transformação no ensino do Direito não está somente na implementação de recursos digitais, mas principalmente na redefinição da função do educador, na estruturação das aulas e nas maneiras de envolvimento dos alunos.

Além disso, os capítulos mostraram que ferramentas como gamificação, sala de aula invertida, plataformas colaborativas online e instrumentos de design visual devem ser incorporados a um projeto pedagógico deliberado, que esteja alinhado com os objetivos educacionais e comprometido com a formação crítica dos futuros profissionais da área.

Foi também observado que a ênfase no processo de ensino-aprendizagem precisa mudar do professor como figura central para o estudante como protagonista, sem que isso signifique abandoná-la orientação técnica necessária do conteúdo.

As metodologias ativas e as tecnologias apresentadas neste manual servem como ferramentas para estimular a argumentação, a investigação, a análise de situações concretas e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a prática da advocacia e outras carreiras jurídicas. Neste contexto, elas deixam de ser meros detalhes no cenário acadêmico e contribuem significativamente para uma aprendizagem mais profunda, ao invés de se tornarem apenas mais uma distração.

Quanto às resistências culturais, limitações de infraestrutura, falhas na formação pedagógica dos educadores e desafios no planejamento, é importante enfatizar a necessidade de uma implementação gradual, conversada e colaborativa, onde as coordenações de curso, núcleos docentes estruturantes e outras entidades institucionais trabalhem de forma integrada para apoiar os professores na transição para um modelo de aula mais interativo, questionador e alinhado com as demandas atuais.

Dessarte, este manual serve como um guia de suporte, apresentando uma lista ilustrativa de metodologias e recursos digitais, que propõe diversas alternativas para que o professor de Direito possa testar, adaptar e reinventar suas abordagens pedagógicas conforme as particularidades de sua instituição, seu plano de curso e o perfil de seus alunos.

À luz do que foi discutido, é possível afirmar que a integração eficaz das tecnologias digitais e das metodologias ativas no ensino do Direito é uma necessidade imprescindível em um cenário repleto de rápidas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas. Mais do que seguir uma tendência, isso representa a reafirmação do compromisso com uma educação jurídica que forme profissionais capacitados para interpretar a realidade de maneira abrangente e usar, de forma crítica e inovadora, as ferramentas tecnológicas disponíveis.

Referências Bibliográficas

ALVES, Vitor Hugo da Silva; BUENO, Luzia; ALMEIDA, Alexandre Marchioni Leite de. Visual Law e Legal Design: como os recursos visuais democratizam o acesso à justiça no Brasil. Revista Humanidades e Inovação, Palmas, v. 9, n. 19, p. 243-258, 2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5633/4480. Acesso em: 11 nov. 2025.

ALMEIDA, Caroline Medeiros Martins de; GREIN, Liliane de Fátima; BEDIN, Everton. Metodologias ativas, tecnologias digitais e ferramentas metacognitivas: um curso de formação continuada. Redin - Revista Educacional Interdisciplinar, Taquara, v. 13, n. 1, p. 42-62, 2024. Disponível em: https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/3543. Acesso em: 9 nov. 2025.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. (Desafios da educação). Porto Alegre: Penso, 2018. E-book. pág.4. ISBN 9788584291168. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584291168/. Acesso em: 02 nov. 2025.

BATISTA DA SILVA, Rômulo; RICHARD DE PAULO, Jacks. Gamificação na Educação: as bases neurológicas e psicológicas para sua utilização. Revista Tecnia, [S. l.], v. 9, n. 2, p. e90023, 2025. DOI: 10.56762/tecnia.v9i2.1589. Disponível em: https://periodicos.ifg.edu.br/tecnia/article/view/1589. Acesso em: 4 nov. 2025.

BEZERRA, Erich Teles et al. GAMIFICAÇÃO E ESTUDOS MEDIADOS POR TECNOLOGIA: ENGAJAMENTO E MOTIVAÇÃO NO AMBIENTE EDUCACIONAL. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 10, n. 7, p. 3102–3117, jul. 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i7.15012. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15012. Acesso em: 05 nov 2025.

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 União: seção 1, Brasília, DF, p. 122, 18 dez. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cne-ces-2018. Acesso em: 02 nov. 2025.

CABRAL, M. V. A.; DE LIMA, A. G.; DE SOUZA, A. S.; LOUREIRO, V. J. S.; RODRIGUES, M. C.; MACEDO , P. de S.; VALE, R. F.; TURRA , M.; DE QUEIROZ, P. P. N. METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIA: EXPLORANDO A INTEGRAÇÃO NA EDUCAÇÃO. Revista Contemporânea, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 4251–4269, 2023. DOI: 10.56083/RCV3N5-043. Disponível em: https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/772. Acesso em: 9 nov. 2025.

CANVA. Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/. Acesso em: 11 nov. 2025.

CARLES, Fabiana David; DE ARAÚJO, Enzo Matheus Freitas; DA COSTA SIQUEIRA, Vitória Caroline Brandão. O ensino jurídico e a dinâmica pedagógica: a aplicação da metodologia ativa no curso de direito da Universidade Federal do Acre, Campus Floresta. Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, v. 7, n. 2, p. 247-262, 2020.

CAMPOLINA, Inês Maria Carvalho. A educação jurídica na era da transformação digital: os desafios na perspectiva dos estudos de futuros. Humanidades & Inovação, v. 8, n. 47, p. 135-150, 2021.

DIAZ, César Enrique San José. Aula invertida como estratégia para a otimização do tempo: uma experiência didática na disciplina de espanhol i. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, Ano 07, Ed. 11, Vol. 10, pp. 05-22, novembro de 2022. ISSN 2448-0959. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/otimizacao-do-tempo

FILHO, Gennyson; DE CÁSSIA SILVA RODRIGUES, Elisa; PREST MATTEDI, Adriana. Uso de ferramentas colaborativas por equipes em um ambiente acadêmico. RENOTE, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 42–51, 2021. DOI: 10.22456/1679-1916.118388. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/118388. Acesso em: 11 nov. 2025.

GAMMA. Disponível em: https://gamma.app/pt-br. Acesso em: 11 nov. 2025.

HERNANDES, D. de O. P. S.; SOUSA, S. de O. Tecnologias digitais na educação: perspectivas futuras para uma transformação educacional digital. CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, [S. l.], v. 17, n. 10, p. e11359, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.10-101.

HIGASHI, Priscilla; PEREIRA, Silviane Galvan. Estudo prévio: sala de aula invertida. In: DEBALD, Blasius (Org.). Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020. E-book. p. 21. ISBN 9786581334024. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786581334024/. Acesso em: 2 nov. 2025.

KAHOOT!. Sobre nós. [S.l.]: Kahoot!, 2025. Disponível em: https://kahoot.com/company/?lang=pt-br. Acesso em: 9 nov. 2025.

KIALO EDU. Plataforma de discussão estruturada para educação. Disponível em: https://www.kialo-edu.com/my. Acesso em: 9 nov. 2025.

KOCHEN, Vera Lucia; SILVA, Jônatas da; VEIGA, Maicon Guilland; LEMOS, Daiane Aparecida; RODRIGUES, Ivis Cabral. Tecnologia na educação: como utilizar recursos digitais para melhorar o aprendizado. Lumen et Virtus, São José dos Pinhais, v. 16, n. 45, p. 1380-1393, fev. 2025. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/download/3586/4613/13700. Acesso em: 11 nov. 2025.

MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. Aprendizagem Baseada em Problemas na educação jurídica: desenvolvimento de habilidades e competências. 2016. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194089

NASCIMENTO, Francisco Elionardo de Melo et al. Metodologias Ativas Associadas às Práticas Pedagógicas na Educação Superior: Uma Revisão Integrativa. Abakós, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 66-88, mai. 2022.

PADLET. O que é o Padlet?. Disponível em: https://padlet.wiki/pt-br/. Acesso em: 9 nov. 2025.

ROCHA, Maria Vital da; DE PAULA PESSOA, Larissa Rocha; FÉLIX, Mariana Caroline Pereira. Os desafios da implementação da metodologia ativa no ensino jurídico virtual. In: Educação jurídica híbrida, metodologias ativas e inovação tecnológica, 2021, p. 131.

RODRIGUES, Sandra. Da flipped classroom à flipped learning. Hoper Educação, 23 mar. 2015. Disponível em: https://www.hoper.com.br/single-post/2015/03/23/DA-FLIPPED-CLASSROOM-%C3%80-FLIPPED-LEARNING. Acesso em: 02 nov. 2025.

TAVARES, Luan de Souza. ADVOCACIA INOVADORA: COMO O ADVOGADO E SUAS TAREFAS TÊM SIDO AFETADOS PELA INOVAÇÃO. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 1857–1874, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i3.13281.

TARJA, Sanmya F. Informática na Educação - O Uso de Tecnologias Digitais na Aplicação das Metodologias Ativas . 10. ed. Rio de Janeiro: Érica, 2018. E-book. pág.204. ISBN 9788536530246. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536530246/. Acesso em: 02 nov. 2025.

RODRIGUES, Sandra. Da flipped classroom à flipped learning. Hoper Educação, 23 mar. 2015. Disponível em: https://www.hoper.com.br/single-post/2015/03/23/DA-FLIPPED-CLASSROOM-%C3%80-FLIPPED-LEARNING. Acesso em: 02 nov. 2025.

SCHLEMMER, E. GAMIFICAÇÃO EM ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA HÍBRIDOS E MULTIMODAIS: DESIGN E COGNIÇÃO EM DISCUSSÃO. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73–89, 2014. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2014.v23.n42.p73-89. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/1029. Acesso em: 4 nov. 2025.

SOARES, Cristina. Metodologias ativas: uma nova experiência de aprendizagem . São Paulo: Cortez Editora, 2021. E-book. pág.83. ISBN 9786555550641. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555550641/. Acesso em: 02 nov. 2025.

TEIXEIRA, Simone de Mattos Martins; NASCIMENTO, Barbara Spalemsa do Nascimento; GUALBERTO, Evaniely Sayonara dos Santos Costa; SÁ, Ignácio Monteiro dos Santos; FRANCA, Jaciara Tesche; PORTELA, Moacir de Oliveira; SOUSA, Rafael Fontenele de; SILVA, Verônica Ribeiro da. O professor como curador de ferramentas digitais nas escolhas conscientes e críticas. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 11, n. 8, ago. 2025, p. 338-345. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/20587/12426. Acesso em: 9 nov. 2025.

VARGAS, Daiana de; AHLERT, Edson Moacir. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO ATRAVÉS DE QUIZ. In: MAGEDANZ, Adriana et al. (Org.). Docência na educação profissional: artigos e resumos. 1. ed. Lajeado: Editora UNIVATES, 2018. p. 146-159. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/244/pdf_244.pdf. Acesso em: 9 nov. 2025.

WAYGROUND. Word Processing - The Home Tab. Quiz. Plataforma educacional Wayground. Disponível em: https://wayground.com. Acesso em: 9 nov. 2025.