Revista Educação, Direito e Sociedade

ISSN 3086-2531

METODOLOGIAS ATIVAS E A TÉCNICA DO ESTUDO DE CASO NO ENSINO DO DIREITO

ACTIVE METHODOLOGIES AND THE CASE STUDY TECHNIQUE IN LAW TEACHING

METODOLOGÍAS ACTIVAS Y LA TÉCNICA DEL ESTUDIO DE CASO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

André Araújo Molina[1]

RESUMO

O ensino jurídico enfrenta o desafio de desenvolver, para além da aquisição de conteúdos, competências relacionadas à análise de situações concretas, à argumentação e à tomada de decisões. Nesse contexto, questiona-se em que medida a técnica do estudo de caso – associada ao confronto de soluções para situações jurídicas semelhantes envolvendo diferentes personagens – pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítica, da argumentação e da coerência do raciocínio jurídico. O objetivo é analisar essa questão a partir de uma experiência pedagógica desenvolvida na disciplina de Introdução ao Estudo do Direito, da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O referencial teórico articula as concepções de metodologias ativas de Moran e Berbel à compreensão do estudo de caso como técnica de análise e discussão de problemas, especialmente em Gil, complementadas pela literatura sobre metodologias ativas no ensino jurídico. Trata-se de pesquisa qualitativa e descritiva, articulada à pesquisa bibliográfica e à análise de experiência pedagógica realizada com 40 estudantes, durante três encontros de quatro horas. Os resultados qualitativamente observados indicaram participação ativa dos estudantes, mobilização de conhecimentos jurídicos, desenvolvimento da argumentação e confronto crítico das soluções. Destacou-se, especialmente, a alteração dos personagens como mecanismo de problematização da coerência dos critérios jurídicos empregados. Conclui-se que o estudo de caso, quando estruturado com posterior confronto das soluções, apresenta potencialidades para o desenvolvimento do raciocínio jurídico crítico e coerente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino jurídico; Metodologia ativa; Estudo de caso

ABSTRACT

Legal education faces the challenge of developing, beyond the acquisition of content, skills related to the analysis of concrete situations, argumentation, and decision-making. In this context, the following question arises: to what extent can the case study technique, combined with the confrontation of solutions to similar legal situations

[1] Pós-Doutor em Direito pela Universidade de São Paulo, SP, Brasil. Doutor em Filosofia do Direito e Mestre em Direito do Trabalho pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito (Mestrado e Doutorado) e Professor Adjunto da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa em Hermenêutica Jurídica: Linguagem e Método da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil. Titular da Cadeira n. 80 da Academia Brasileira de Direito do Trabalho. Juiz Titular no Tribunal Regional do Trabalho da 23ª Região, Cuiabá, MT, Brasil. E-mail: andre.molina@ufmt.br

ISSN 3086-2531

involving different characters, contribute to the development of critical thinking, argumentation, and coherence in legal reasoning? The objective is to analyze this issue based on a pedagogical experience developed in the Introduction to the Study of Law course at the Faculty of Law of the Federal University of Mato Grosso (UFMT), Brazil. The theoretical framework combines Moran's and Berbel's approaches to active learning with the understanding of the case study as a technique for analyzing and discussing problems, particularly in Gil's work, complemented by literature on active learning in legal education. This is a qualitative and descriptive study, combining bibliographical research with the analysis of a pedagogical experience involving 40 students over three four-hour sessions. The qualitatively observed results indicated active student participation, mobilization of legal knowledge, development of argumentation, and critical confrontation of solutions. Particularly noteworthy was the alteration of the characters involved as a mechanism for problematizing the coherence of the legal criteria employed. It is concluded that the case study, when structured with a subsequent confrontation of solutions, presents potential for developing critical and coherent legal reasoning.

KEYWORDS: Legal education; Active learning; Case study.

RESUMEN

La enseñanza del Derecho enfrenta el desafío de desarrollar, además de la adquisición de contenidos, competencias relacionadas con el análisis de situaciones concretas, la argumentación y la toma de decisiones. En este contexto, se plantea la siguiente cuestión: ¿en qué medida la técnica del estudio de caso, asociada a la confrontación de soluciones para situaciones jurídicas similares que involucran a diferentes personajes, puede contribuir al desarrollo de la capacidad crítica, la argumentación y la coherencia del razonamiento jurídico? El objetivo es analizar esta cuestión a partir de una experiencia pedagógica desarrollada en la asignatura Introducción al Estudio del Derecho, de la Facultad de Derecho de la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT), Brasil. El marco teórico articula las concepciones de metodologías activas de Moran y Berbel con la comprensión del estudio de caso como técnica de análisis y discusión de problemas, especialmente en Gil, complementadas por la literatura sobre metodologías activas en la enseñanza del Derecho. Se trata de una investigación cualitativa y descriptiva, articulada con investigación bibliográfica y análisis de una experiencia pedagógica realizada con 40 estudiantes durante tres encuentros de cuatro horas. Los resultados cualitativamente observados indicaron participación activa de los estudiantes, movilización de conocimientos jurídicos, desarrollo de la argumentación y confrontación crítica de las soluciones. Se destacó, especialmente, la modificación de los personajes como mecanismo de problematización de la coherencia de los criterios jurídicos empleados. Se concluye que el estudio de caso, cuando se estructura con una posterior confrontación de las soluciones, presenta potencialidades para el desarrollo de un razonamiento jurídico crítico y coherente.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza del derecho; Metodologías activas; Estudio de caso.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas últimas décadas, o Ensino Superior tem sido atravessado por discussões acerca da necessidade de atualização das práticas pedagógicas centradas na exposição e transmissão de conteúdos pelo professor. O acesso às informações, impulsionado pelas tecnologias digitais, modificou a posição ocupada pelo docente no processo educativo, tornando especialmente relevante a criação de situações de aprendizagem capazes de estimular análise, reflexão, problematização e utilização crítica do conhecimento.

ISSN 3086-2531

A questão assume particular importância no ensino jurídico, cuja formação não se esgota na aquisição e memorização de normas, conceitos e classificações. O exercício das atividades jurídicas exige identificar problemas, interpretar fontes, construir argumentos, confrontar posições divergentes e justificar decisões diante de situações concretas. Nesse contexto, as metodologias ativas deslocam o estudante para uma posição de maior participação no processo de aprendizagem, enquanto o estudo de caso permite aproximar a formação acadêmica das situações concretas e mobilizar conhecimentos para a identificação de problemas, construção de argumentos e formulação de soluções.

O estudo de caso, contudo, pode ultrapassar a simples aproximação entre teoria e prática, na medida em que, quando situações semelhantes são analisadas por diferentes grupos e suas conclusões posteriormente confrontadas, a atividade permite examinar não apenas as soluções propostas, mas a consistência dos critérios jurídicos empregados. Dessa forma, a alteração dos sujeitos envolvidos atua como mecanismo pedagógico de teste da coerência do raciocínio jurídico e da argumentação.

É nesse contexto que se insere a experiência pedagógica analisada neste artigo, desenvolvida em 2024 na disciplina de Introdução ao Estudo do Direito, da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Participaram 40 estudantes, distribuídos em cinco grupos, durante três encontros de quatro horas cada. Foram utilizados casos concretos apreciados pelo Tribunal de Contas da União relativos à natureza e à destinação de presentes recebidos por autoridades públicas.

O problema de pesquisa consiste em saber em que medida a técnica do estudo de caso, estruturada a partir da análise de situações jurídicas concretas e do posterior confronto das conclusões, pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítica, da argumentação e da coerência do raciocínio jurídico.

O objetivo geral é analisar a aplicação da técnica do estudo de caso no ensino jurídico a partir dessa experiência pedagógica, identificando suas potencialidades para o desenvolvimento da capacidade crítica, da argumentação e da coerência do raciocínio jurídico. Parte-se da hipótese de que o confronto de soluções formuladas para situações juridicamente semelhantes envolvendo diferentes personagens pode favorecer o desenvolvimento dessas capacidades, ao

ISSN 3086-2531

exigir que os critérios empregados na solução de um caso sejam submetidos à sua aplicação em situações análogas.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, articulada à pesquisa bibliográfica sobre metodologias ativas e estudo de caso e à análise da experiência pedagógica. Os resultados foram examinados qualitativamente a partir do desenvolvimento das atividades, do cumprimento das tarefas, da participação nos debates e dos critérios de avaliação previamente estabelecidos. Não se pretendeu mensurar quantitativamente a aprendizagem nem estabelecer comparação experimental entre os diversos métodos de ensino, mas identificar as potencialidades pedagógicas observadas na experiência e as competências mobilizadas pelos estudantes.

A contribuição pretendida consiste, portanto, em sistematizar e analisar uma experiência concreta de utilização do estudo de caso no ensino jurídico, destacando uma dinâmica específica do confronto entre soluções construídas para situações iguais e a alteração dos personagens envolvidos como mecanismo para problematizar a consistência dos critérios empregados pelos estudantes. O artigo não pretende demonstrar, de forma geral, a superioridade das metodologias ativas ou mensurar seus efeitos sobre a aprendizagem.

O artigo está organizado em quatro seções, além destas considerações iniciais. A primeira apresenta o referencial teórico sobre metodologias ativas e estudo de caso no ensino jurídico; a segunda descreve a experiência pedagógica desenvolvida na Faculdade de Direito da UFMT; a terceira apresenta e discute os resultados observados, especialmente quanto à participação, à capacidade jurídica crítica, à argumentação e à coerência do raciocínio jurídico; por fim, as considerações finais retomam os resultados, a contribuição do estudo, suas limitações e as possibilidades de continuidade da investigação.

METODOLOGIAS ATIVAS E ESTUDO DE CASO NO ENSINO JURÍDICO

O Ensino Superior no Brasil ainda mantém forte carga tradicional, caracterizada por metodologias expositivas e raízes pedagógicas rígidas, o que torna algumas aulas enfadonhas, reduzindo o interesse do auditório. Moran (2014) defende a ideia de que a escola atual é pouco

ISSN 3086-2531

atraente diante das novas tecnologias digitais, as quais permitem organizar o ensino e a aprendizagem de forma mais ativa, variada e dinâmica, privilegiando a interação, a pesquisa e a personalização dos estudos. Por consequência, a organização escolar precisa ser revista, para que todos aprendam de forma mais humana, afetiva e ética, de modo que possamos formar cidadãos plenos em todas as suas dimensões.

Porém, na maioria das salas de aula, a relação entre docentes e discentes é vertical e hierarquizada, centrada na (re)transmissão de informações e na apreensão mecânica do conhecimento. Os mestres, muitas vezes, carecem de formação didático-pedagógica, sendo valorizado apenas o currículo profissional fora do âmbito da formação acadêmica, na área, sem maior atenção às disciplinas de Metodologia e Pedagogia.

A manutenção do método tradicional acaba sendo conveniente para ambos os lados, na medida em que, segundo Ferreira (2021), mantém o professor numa situação confortável, porque a aula é previsível e aparentemente controlada. Isso porque trabalhar com o que está por vir, com o que surge a partir das interações, ao contrário do que pode parecer, requer muito planejamento e escuta atenta para que os objetivos de aprendizagem não se percam em meio a discussões superficiais que não contribuam com a apropriação dos conceitos e do pensamento reflexivo; além do mais, a aula expositiva parece, em alguns momentos, ser o desejo de alguns estudantes, pois eles se sentem mais confortáveis com a previsibilidade e a falta de desafios.

Em resposta aos desafios impostos para docentes mais alinhados às demandas atuais, autônomos e preparados para lidar com situações complexas e dinâmicas, as novas metodologias de aprendizagem têm ganhado destaque como alternativa aos modelos expositivos centrados na figura do professor como mero difusor de conhecimento.

Apesar da dinâmica educacional atual e deste anseio por parte de algumas autoridades educacionais por metodologias modernas, há um distanciamento entre as diretrizes propostas – que buscam formar profissionais com pensamento crítico, reflexivo e capacidade de intervir na realidade social – e as práticas cotidianas conservadoras, ainda majoritárias.

Dentro deste contexto de transição, surgiram as metodologias ativas, que consistem em estratégias de ensino e aprendizagem que colocam o estudante no centro do processo educativo, estimulando a sua participação ativa, a construção colaborativa do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades de análise, síntese e resolução de problemas concretos.

ISSN 3086-2531

Com efeito, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996) determina que o objetivo principal do Ensino Fundamental é a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (art. 32, III). O Ensino Superior, por sua vez, tem por finalidade precípua estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo (art. 43, I), e estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (art. 43, VI).

As metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões, nos quais a aprendizagem depende do próprio aluno, em que o professor atua como facilitador e orientador. Elas são vistas como relevantes entre as novas tendências pedagógicas, ao promoverem a autonomia e o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento fundamentado na observação da realidade.

A educadora Berbel (2011) anota que, atualmente, os estudiosos da educação compartilham a concepção de que já não bastam informações para que os estudantes possam, com a contribuição da escola, participar de modo integrado e efetivo da vida em sociedade. Embora imprescindíveis, as informações em si teriam, quando apenas memorizadas, um componente de reprodução, de manutenção do já existente, colocando os aprendizes na condição de espectadores do mundo.

Para a autora, estudos em laboratório – em situações educacionais reais e em organizações de trabalho – têm revelado resultados positivos nas abordagens que focam na autonomia do indivíduo, comparadas àquelas hierarquizadas, com foco no mero controle. Por isso, as atividades de aprendizagem que favorecem o envolvimento pessoal, a baixa pressão e a alta flexibilidade concorrem diretamente com a autonomia. Esse cenário promove uma percepção de liberdade psicológica e de escolha pelo corpo discente, contexto no qual emergiram as metodologias. Tais metodologias visam à formação de profissionais que, entre outras capacidades, estejam aptos a resolver problemas, individual e coletivamente, tomar decisões apropriadas e autônomas, exercer a liderança, a administração e o gerenciamento, quando estas decisões escapam dos conhecimentos apenas memorizados.

E a autora arremata a sua lição:

ISSN 3086-2531

> O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. Para isso, deverá contar com uma postura pedagógica de seus professores com características diferenciadas daquelas de controle. (Berbel, 2011, p. 29-30)

Essas vantagens associadas às metodologias ativas são frequentemente destacadas na literatura educacional. Entre os principais benefícios estão o estímulo ao pensamento crítico, a promoção da autonomia intelectual, o fortalecimento da capacidade de tomada de decisão, a melhoria da retenção do conteúdo e a conexão entre teoria e prática. Ao envolver os estudantes em situações que simulam contextos e problemas reais, as metodologias ativas favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a comunicação eficaz, o trabalho em equipe e a resolução colaborativa de incidentes.

Entre as técnicas mais difundidas destas metodologias destacam-se a aprendizagem baseada em problemas (*Problem-Based Learning – PBL*), a sala de aula invertida (*Flipped Classroom*), os projetos interdisciplinares e, de modo especial, o estudo de caso.

Quanto à última técnica, Berbel (2011) sustenta que, quando utilizada, o discente é levado à análise de problemas e tomada de decisões a partir de um caso que pode ser real, fictício ou adaptado à sua realidade. Com a aplicação dos estudos de caso, os alunos empregam conceitos já estudados para realizar a análise e propor conclusões em relação ao problema apresentado. O *estudo de caso* é recomendado para possibilitar aos discentes um contato direto com situações que poderão ser encontradas no exercício profissional e habituá-los a analisá-las em seus diversos ângulos e possibilidades antes de tomar a decisão final.

Detalhando a aplicação da técnica em estudo, Gil (1990) ensina que o professor deverá apresentar à turma um problema ou incidente de forma resumida, sem oferecer maiores detalhes. Na sequência, coloca-se à disposição dos alunos para fornecer-lhes os esclarecimentos que desejarem. Encerrada a etapa de indagações, a classe é subdividida em pequenos grupos e os alunos passam a estudar a situação em busca de explicações ou soluções. Ao final, as conclusões de cada equipe são expostas ao coletivo e submetidas a um debate ampliado, crítico e reflexivo, mediado pelo docente, que apresenta sugestões diversas de solução para os grupos. Assim, a criatividade e a responsabilidade são estimuladas e valorizadas, podendo resultar no desenvolvimento de graus de envolvimento, de iniciativa e autoconfiança, que são ingredientes importantes para a autonomia estudantil.

ISSN 3086-2531

No entanto, apesar das reconhecidas potencialidades, a adoção das metodologias ativas também apresenta desafios que não podem ser negligenciados. Entre as limitações mais citadas estão a necessidade de maior preparo por parte dos docentes, a exigência de tempo adicional para planejamento das atividades, a resistência dos alunos acostumados a métodos tradicionais e, em alguns casos, a dificuldade de implementação em turmas numerosas ou com infraestrutura inadequada.

Ao mesmo tempo que oferecem uma abordagem rica para a problematização e aplicação prática dos conteúdos, a aplicação da técnica do estudo de caso exige do professor a habilidade de selecionar casos relevantes, conduzir discussões produtivas e criar um ambiente seguro para a exposição das ideias diversas em um espaço educacional plural, democrático e tolerante.

Por tudo isto, temos a compreensão de que as metodologias ativas, especialmente o estudo de caso, são adequadas aos objetivos do estudo jurídico e podem contribuir efetivamente para a formação de profissionais, na medida em que fomentam a discussão e a adoção dessas doutrinas pedagógicas para que o ensino jurídico evolua, quebrando o paradigma tradicional. Além disso, o estudo de caso estimula a pesquisa e a busca de ações resolutivas em questões do mundo real, capacitando os estudantes a observar a realidade, identificar problemas e agir em direção a soluções efetivas.

O ensino jurídico, tradicionalmente marcado por postura professoral, distante e hierarquizada dos docentes, abordagens expositivas e pela ênfase na memorização de conceitos e normas, tem sido objeto de críticas quanto à sua capacidade de formar profissionais capazes de atuar de forma crítica, reflexiva e ética diante das complexidades da prática jurídica contemporânea e da era da velocidade da informação.

Nesse contexto, a incorporação de metodologias ativas, em especial a técnica do estudo de caso, representa uma oportunidade concreta de transformação das práticas pedagógicas nos cursos jurídicos.

A técnica do estudo de caso, enquanto escolhida como um instrumento didático efetivo para a problematização no ensino jurídico, consiste em uma estratégia pedagógica composta de cinco etapas, conforme Horn e Schauren Júnior (2021): I) Observação da realidade: Os alunos problematizam uma situação real (caso jurídico ou repercussão, por exemplo); II) Pontos-chave: Estabelecimento dos aspectos essenciais a serem estudados para aprofundar a

ISSN 3086-2531

compreensão do problema; III) Teorização: Análise da normatização típica e das linhas doutrinárias e jurisprudenciais aplicáveis ao problema; IV) Hipóteses de solução: Desenvolvimento de alternativas e soluções para o problema; V) Aplicação à realidade: Intervenção prática e concreta, como a propositura de ações, recursos e pareceres, visando a uma ação efetiva.

O estudo de caso alinha-se às necessidades do ensino jurídico, promovendo um pensar complexo e transversal. Ele atrai o discente para um papel ativo e protagonista, partindo de problemas reais e buscando respostas efetivas – o que contribui para a flexibilização e evolução da pedagogia tradicional do direito. O processo estimula a curiosidade, o interesse e a autonomia dos alunos, capacitando-os a aprender a aprender de forma autônoma e construtiva.

Um exemplo de aplicação do estudo de caso no ensino jurídico pode ser observado em disciplinas como Direito Constitucional. Em vez de limitar-se à explicação teórica dos direitos fundamentais, o docente pode apresentar aos alunos casos emblemáticos julgados pelo Supremo Tribunal Federal (STF), como a ADPF n. 54, que tratou da antecipação terapêutica do parto em casos de anencefalia. A partir da análise detalhada da decisão, os alunos são convidados a discutir os argumentos constitucionais envolvidos, as colisões de princípios, os impactos sociais da decisão e a metodologia argumentativa utilizada pelos ministros no acórdão, sendo capazes de criticá-la, compreendê-la e replicá-la em outros casos futuros similares.

Ao antecipar as prováveis decisões que virão a ser tomadas, o estudo de caso revigora o interesse do corpo discente em seguir acompanhando o processo, assistir às audiências, revisar criticamente as decisões que virão, inclusive apontar eventuais falhas, se for o caso, em salutar diálogo entre teoria e prática, academia e tribunais.

Por fim, é importante ressaltar que a aplicação bem-sucedida do estudo de caso no ensino jurídico pressupõe um ambiente institucional favorável – turmas com número adequado de alunos, incentivo à formação docente continuada e apoio na construção de acervos de casos que contemplem diferentes ramos do Direito e complexidades variadas. Contudo, a adoção da técnica no ensino jurídico também impõe alguns desafios.

A principal dificuldade reside na seleção de casos que sejam, ao mesmo tempo, acessíveis ao nível de compreensão dos alunos e suficientemente complexos para estimular o raciocínio crítico. Além disso, a condução das discussões em sala de aula requer do professor

ISSN 3086-2531

uma postura equidistante e de mediação, capaz de estimular o debate sem antecipar respostas próprias, incentivando o confronto das ideias de forma respeitosa e produtiva.

Outro aspecto a ser considerado é a avaliação do desempenho dos estudantes. A resolução de casos não se limita à identificação da resposta correta, mas envolve a análise da qualidade da argumentação, da coerência lógica e da fundamentação jurídica. Isso demanda critérios de avaliação mais qualitativos e maior atenção do professor ao processo de aprendizagem, tornando a atividade mais trabalhosa do que a correção de uma prova objetiva de múltipla escolha, que privilegia a memorização.

Esses desafios tornam especialmente relevante examinar como a técnica do estudo de caso pode ser concretamente estruturada e conduzida no ensino jurídico, bem como quais resultados podem ser observados quando seus objetivos, dinâmica e critérios de avaliação são definidos em uma experiência pedagógica específica. É nesse sentido que se apresenta, a seguir, a experiência desenvolvida na Faculdade de Direito da UFMT.

A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFMT

Na disciplina de Introdução ao Estudo do Direito, na Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso, aplicamos a técnica do estudo de caso ao propormos aos alunos do primeiro ano da graduação o debate jurídico em torno do problema concreto sobre a natureza jurídica e a destinação dos presentes recebidos pelas autoridades, especialmente os Presidentes da República, quando em suas atividades oficiais.

O debate público sobre este tema aflorou diante das diversas reportagens jornalísticas publicadas durante os anos de 2021 e 2022, que demonstraram que o então Presidente da República Jair Bolsonaro havia recebido presentes de alto valor de autoridades estrangeiras, os quais foram incorporados ao seu patrimônio pessoal e colocados à venda (parte deles), gerando, além do escrutínio político e social, suspeitas de desvio dos bens, cujo destino deveria ser, em tese, o acervo público do Estado brasileiro.

A atividade em torno do caso foi escolhida devido à inexistência de uma legislação clara e direta sobre a destinação dos presentes e, especialmente, porque a mesma situação concreta

ISSN 3086-2531

foi objeto de apuração anterior pelo Tribunal de Contas da União (TCU), em relação aos ex-presidentes Lula da Silva e Dilma Rousseff, particularidade que exigiria do corpo discente uma postura sóbria, jurídica, científica e coerente, que não fosse contaminada pelas suas afinidades políticas ou valorações de cunho moral, ético, eleitoral ou econômico.

A única fonte normativa que trata do tema – ainda assim indiretamente – é o Decreto n. 4.344/2002, que dispõe sobre os presentes trocados em cerimônias oficiais. Ali se estabelece que tais bens pertencem ao patrimônio público da União, e que a União tem preferência para a aquisição dos presentes doados aos presidentes, o que induz à conclusão de que alguns dos presentes recebidos, a princípio, integram o patrimônio pessoal do gestor e outros, o acervo público.

A turma foi dividida em cinco grupos. O primeiro ficou responsável pela análise e interpretação da Constituição e da legislação incidente, sem nenhum caso concreto que lhe servisse de suporte, de modo a oferecer uma solução uniforme e abstrata, que, em tese, pudesse ser aplicada a todos os casos que surgissem, independentemente dos envolvidos. Os outros quatro grupos ficaram responsáveis pelo estudo dos acórdãos do Tribunal de Contas da União que cuidaram dos casos concretos envolvendo agentes públicos.

O primeiro deles tratou dos presentes recebidos pelos ex-presidentes Lula da Silva e Dilma Rousseff; o segundo, dos presentes recebidos pela comitiva ministerial do governo de Jair Bolsonaro; o terceiro tratou dos presentes recebidos por este último, pessoalmente; já o último investigou os relógios recebidos por Lula da Silva em seus mandatos anteriores.

A intenção ao separar os grupos conforme detalhado, sem que um tivesse contato com os casos concretos dos demais, foi testar a coerência dos argumentos durante os debates abertos com a turma completa. Isso porque os argumentos favoráveis e desfavoráveis ao estudar os casos Lula da Silva, que poderiam ser contaminados pelas preferências políticas dos alunos, seriam, logo depois, colocados à prova quanto às situações similares vivenciadas no caso de Jair Bolsonaro e os integrantes de seu governo. Para melhor compreensão da profundidade da discussão, relembraremos a essência de cada um dos quatro acórdãos do Tribunal de Contas da União (TCU) utilizados na atividade.

No primeiro caso, o então Senador Ronaldo Caiado ofereceu representação ao setor de Controle Governamental e Fiscalização do Senado Federal, que foi remetida ao Tribunal para

ISSN 3086-2531

apuração das irregularidades quanto ao tratamento e destinação dos presentes recebidos pelo ex-presidente Lula da Silva, diante das notícias de que, ao final do seu mandato, teria utilizado diversos contêineres para transportar o acervo. O TCU realizou uma ampla auditoria dos bens recebidos pelos Presidentes da República Federativa do Brasil, entre 2000 e 2016, alcançando parte do mandato de Fernando Henrique Cardoso e os mandatos de Lula da Silva e Dilma Rousseff.

A principal questão abordada foi a classificação e destinação dos presentes oficiais, distinguindo entre itens de caráter público, que devem integrar o patrimônio da União, e bens de natureza personalíssima, que podem ser incorporados ao acervo privado dos presidentes, concluindo-se que dos 9.026 presentes recebidos, 8.946 (mais de 99,1%) foram registrados como pessoais, e apenas 80 foram efetivamente incorporados ao patrimônio da União.

A auditoria identificou irregularidades na gestão desses bens, como a incorporação indevida de itens de alto valor ao patrimônio pessoal e a ausência de registro adequado, o que gerou recomendações do TCU para melhora da fiscalização e aderência aos princípios vetores da administração pública, especialmente os da legalidade e moralidade. As análises, apoiadas nestes princípios constitucionais, reforçaram a necessidade de maior transparência na gestão do patrimônio público.

Constatou-se que houve o desaparecimento de 3.847 itens que integravam o patrimônio da União, localizados na Presidência, no período de 2010 a 2016. Esse fato foi classificado como um "desvio sistemático" e "prova irrefutável da incapacidade de contabilização" dos bens. Entre 2006 e 2014, verificou-se o desaparecimento inexplicável de 2.342 bens móveis sob a guarda da Presidência nos Palácios do Planalto e da Alvorada. Um levantamento adicional identificou que 3.506 bens não foram localizados e foram considerados desaparecidos por abandono.

Por fim, a auditoria do TCU concluiu que a prática é considerada ilegal, desarrazoada e contrária aos princípios constitucionais da moralidade, impessoalidade e razoabilidade administrativa. A interpretação dada ao Decreto nº 4.344/2002 para justificar a apropriação desses bens pelos ex-presidentes foi considerada equivocada.

O problema foi agravado pela ausência de uma definição normativa clara para apontar os “presentes de Estado” ou os “presentes de troca de cortesia”, o que levou a classificação dos

ISSN 3086-2531

bens a depender arbitrariamente do nome do evento ou da burocracia do Gabinete Presidencial. Em certas ocasiões, presentes de "valor inestimável" ou obras de arte foram tratados como bens pessoais. Além disso, presentes adquiridos com recursos públicos pelos Chefes de Estado ou de Governo foram "devolvidos" pelos Presidentes como se fossem presentes pessoais destes.

O TCU, na conclusão do acórdão de nº 2.255/2016, entre outras medidas, determinou à Secretaria de Administração da Presidência da República e ao Gabinete Pessoal do Presidente da República que incorporassem ao patrimônio da União todos os documentos bibliográficos e museológicos recebidos pelos presidentes nas denominadas cerimônias de troca de presentes, bem como todos os demais presentes recebidos nas audiências com chefes de Estado e de Governo por ocasião das visitas ou viagens de Estado, excluídos apenas os itens de natureza personalíssima ou de consumo direto pelo Presidente.

Contudo, não houve identificação dos responsáveis por danos ou desaparecimentos dos bens, nem foram designadas comissões de sindicância patrimonial ou instauração de processos administrativos para apuração dos fatos e atribuição de responsabilidades. Houve apenas a determinação de que se procedesse à regularização dos acervos anteriores e a possível localização de 288 bens recebidos por Lula da Silva e 213 bens de Dilma Rousseff, providenciando a sua incorporação ao acervo público, sem impor nenhuma responsabilidade a estes quanto aos bens considerados extraviados.

Neste caso, no que mais importava ao objetivo do debate jurídico, o TCU fixou a sua interpretação do Decreto nº 4.344/2002, na linha de que exclusivamente os itens de natureza personalíssima ou de consumo direto recebidos seriam de propriedade pessoal dos presidentes, sendo todos os demais, pouco importando a nomenclatura da cerimônia de entregas, de natureza pública, devendo ser incorporados ao acervo da União. Registre-se que o Tribunal não fixou nenhum limite de valor para os presentes personalíssimos ou de consumo direto.

Como se percebe, neste primeiro julgado paradigma, foram detectadas diversas falhas interpretativas da legislação que trata dos presentes, omissão dos servidores responsáveis pelo registro, guarda e incorporação dos itens, quando fosse o caso, e não houve nenhuma punição efetiva aos ex-presidentes Lula da Silva e Dilma Rousseff. Por essa razão, os argumentos jurídicos aplicados – que exigem coerência e integridade – deveriam ser levados em consideração nos casos futuros envolvendo integrantes do novo governo de oposição.

ISSN 3086-2531

Já no ano de 2023, tendo em vista as notícias de que membros do alto escalão do governo do Presidente Jair Bolsonaro teriam recebido relógios de marcas famosas e de alto valor quando em viagem oficial, o Deputado Federal Ivan Valente representou ao Tribunal de Contas para a apuração das possíveis irregularidades, dando origem ao segundo caso analisado na atividade. Desta vez, no Acórdão de nº 326/2023, o TCU detectou que a norma aplicável ao caso dos servidores públicos, incluindo Ministros de Estado, era diferente daquela que envolve os Presidentes da República. Nesse sentido, as regras para os primeiros são o Código de Conduta da Alta Administração Federal e a Resolução da Comissão de Ética Pública da Presidência da República. Ambas as normas consideram o recebimento de presentes pelos servidores públicos como gerador de conflito de interesses, salvo os gestos simbólicos e tradicionais, de cortesia diplomática. Contudo, este não era o caso concreto sob investigação, devido ao elevado valor dos relógios de grife – entre R$ 30 mil e R$ 100 mil. Por essa razão, o Tribunal julgou procedente a representação e intimou a Secretaria-Geral da Presidência da República para a adoção das providências administrativas cabíveis à devolução dos bens à União. A premissa que ficou assentada neste caso é a de que as regras jurídicas são diferentes para presidentes e para servidores públicos em sentido amplo, sendo que para estes últimos não incidiam as exceções dos presentes personalíssimos ou para consumo direto.

No terceiro caso estudado, que também teve início no ano de 2023, a Deputada Federal Luciene Cavalcante representou ao TCU, desta vez questionando as joias e relógios recebidos pelo Presidente Jair Bolsonaro e sua esposa, por ocasião da visita à Arabia Saudita em 2021. As joias tiveram uma avaliação preliminar de aproximadamente R$ 16 milhões, e parte destes objetos foram retidos pela Receita Federal quando ingressaram em solo brasileiro. Paralelamente, o Subprocurador-Geral do TCU também ofereceu representação para tratar das mesmas irregularidades, de modo que ambas as reclamações foram apensadas para julgamento conjunto.

Houve a concessão de medida liminar para que o ex-presidente Jair Bolsonaro se abstivesse de usar, dispor ou alienar os itens sob investigação, até a decisão final sobre a sua destinação. Diante disso, o interessado ingressou nos autos e se colocou à disposição para depositar os bens junto ao TCU, que orientou que fosse realizado o depósito na Secretaria-Geral da Presidência da República, o que foi feito, com referendo da liminar pelo Plenário do TCU, dando origem aos acórdãos de nº 443/2023 e 504/2023.

ISSN 3086-2531

Durante o trâmite deste procedimento, próprio do ambiente político polarizado de então, um parlamentar alinhado a Jair Bolsonaro ofereceu nova representação junto ao TCU. O objetivo era apurar, igualmente, as irregularidades quanto aos relógios recebidos por Lula da Silva no ano de 2005, em visita oficial à França, que estariam avaliados em aproximadamente R$ 100 mil. Embora tenha considerado a representação improcedente, o relator deste quarto caso notificou o Gabinete da Presidência, assinalando que "a incorporação ao acervo privado dos Presidentes da República de presentes de uso pessoal com elevado valor comercial recebidos em razão do cargo afronta os princípios da razoabilidade e da moralidade administrativa, em analogia com o entendimento assentado no Acórdão 326/2023-TCU-Plenário."

O relator incorporou um elemento novo, inexistente nos precedentes anteriores: o elevado valor comercial dos objetos personalíssimos. Além disso, invocou um precedente inaplicável ao caso – o acórdão nº 326/2023 –, que tratou dos relógios recebidos por agentes públicos do segundo escalão e não pelo Presidente da República, cujas regras judiciais incidentes são distintas.

Porém, ao final de longo debate e apresentação de votos divergentes e complementares, o acórdão nº 1.585/2024 do Plenário do TCU concluiu que "até que lei específica discipline a matéria, não há fundamentação jurídica para a caracterização de presentes recebidos por Presidentes da República no exercício do mandato como bens públicos, o que inviabiliza a possibilidade de expedição de determinação, por esta Corte, para sua incorporação ao patrimônio público."

Esta decisão foi juntada ao Processo TCU nº 003.679/2023-3, que trata das joias recebidas da Arábia Saudita por Jair Bolsonaro em 2021, diante da similaridade dos objetos. Esse procedimento ainda não teve uma decisão final e definitiva, muito embora, no atendimento da liminar, parte dos presentes foi depositada junto ao Estado brasileiro e parte continua retida pela Receita Federal.

Na segunda parte da atividade, após as apresentações dos cinco grupos e a socialização das suas respectivas conclusões, foi bastante proveitoso colocar em debate as visões de alguns, bastante rigorosos com Lula da Silva ou Jair Bolsonaro. Contudo, quando os atores políticos se

ISSN 3086-2531

invertiam, os mesmos argumentos eram testados pelos deveres de coerência e integridade do raciocínio, qualidades que todo bom jurista deve demonstrar, como imposição de isonomia.

Os alunos tiveram a oportunidade de apreender diversos institutos fundamentais da disciplina, como a relação entre direito e moral, as fontes do direito, a eficácia temporal das normas jurídicas e das decisões dos tribunais, as metodologias interpretativas do ordenamento e o raciocínio jurídico, íntegro e coerente, a partir das decisões cronologicamente proferidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência pedagógica permitiu observar quatro resultados qualitativos principais: o engajamento dos estudantes; a articulação entre compreensão dos casos e capacidade jurídica crítica; o desenvolvimento da argumentação mediante o confronto oral; e, especialmente, a problematização da coerência do raciocínio jurídico mediante a alteração dos personagens envolvidos. Esses resultados foram identificados a partir do cumprimento das tarefas, da participação nos debates e dos critérios de avaliação adotados na atividade.

O primeiro resultado observado foi o envolvimento de todos os estudantes nas atividades propostas. A turma, composta por 40 alunos, participou das tarefas atribuídas aos cinco grupos e, na etapa de confronto das conclusões, atuou na revisão simultânea das posições apresentadas pelos demais grupos. A dinâmica exigiu que os estudantes analisassem materiais jurídicos, formulassem posições próprias e, posteriormente, submetessem suas conclusões à apreciação crítica dos colegas.

Esse resultado é compatível com a lógica das metodologias ativas discutida anteriormente, na medida em que o estudante não recebeu uma solução previamente construída pelo professor, mas precisou mobilizar conhecimentos para analisar um problema e construir uma resposta. A alternância entre a posição de autor da própria solução e a de crítico daquela apresentada por outro grupo ampliou o protagonismo discente e transformou o debate em nova etapa de elaboração do conhecimento.

É necessário, contudo, delimitar o alcance dessa constatação. A experiência permite afirmar que houve participação e envolvimento dos estudantes naquela atividade específica,

ISSN 3086-2531

mas não autoriza concluir, isoladamente, pela maior eficácia das metodologias ativas ou por aumento mensurável da aprendizagem, pois se trata de resultado qualitativo, circunscrito à experiência analisada.

O segundo resultado decorreu da divisão da atividade em duas tarefas sucessivas: a descrição do caso e sua revisão jurídica crítica. A exigência de fidelidade descritiva impunha inicialmente a correta compreensão dos elementos relevantes da situação para que, em seguida, os estudantes pudessem avaliar juridicamente o problema e formular argumentos capazes de sustentar ou contestar determinada solução.

A atividade, portanto, não se limitou à verificação do conhecimento de normas. Foi necessário mobilizar conhecimentos jurídicos diante de situações concretas, identificar problemas, selecionar elementos juridicamente relevantes, recorrer às fontes pertinentes e construir conclusões fundamentadas. Essa dinâmica corresponde à concepção de estudo de caso apresentada anteriormente, na qual o caso funciona como elemento desencadeador da atividade intelectual, e o conhecimento jurídico é mobilizado para a solução de um problema.

A experiência permitiu observar, assim, uma potencialidade relevante para o ensino jurídico, já que o conhecimento deixa de constituir finalidade isolada da atividade e passa a funcionar como instrumento para a análise e solução de situações concretas. Entretanto, não se pode afirmar, a partir dessa única experiência, que todos os estudantes tenham adquirido ou aperfeiçoado permanentemente determinada competência. Observaram-se comportamentos compatíveis com o pensamento crítico jurídico, que constituía um dos critérios de avaliação.

O terceiro resultado relaciona-se ao caráter dialógico da etapa final da atividade. A avaliação considerou não apenas a qualidade da análise realizada no próprio grupo, mas também a desenvoltura no debate oral dos casos dos demais grupos. O estudante precisava compreender uma posição que não havia necessariamente construído e submetê-la a exame crítico.

A dinâmica introduziu, desse modo, pelo menos três movimentos argumentativos: compreender a posição alheia, identificar seus fundamentos e formular uma resposta crítica. A conclusão produzida por um grupo tornava-se objeto de análise para outro, fazendo com que o conhecimento construído em uma etapa fosse reutilizado criticamente na etapa seguinte.

Essa estrutura aproxima a experiência das exigências próprias da argumentação jurídica, na qual a defesa de uma posição pressupõe também a consideração de argumentos contrários e

ISSN 3086-2531

a capacidade de justificar por que determinada razão deve prevalecer. A desenvoltura oral, adotada como critério de avaliação, acrescentou à atividade a dimensão comunicativa da argumentação. Não se trata, contudo, de afirmar que a experiência tenha demonstrado quantitativamente o desenvolvimento dessas competências, mas que seu desenho criou condições concretas para que fossem exercitadas e avaliadas.

O resultado mais significativo da experiência foi observado na etapa em que as conclusões foram confrontadas mediante a alteração dos personagens envolvidos. A atividade deixou de perguntar apenas qual seria a solução juridicamente adequada para determinado caso e passou a exigir que os estudantes verificassem se o critério utilizado permaneceria válido diante da substituição do personagem. A dinâmica introduziu, assim, o teste de consistência argumentativa e de imparcialidade avaliativa. Se determinado critério justificava uma solução em relação a um personagem, era necessário examinar se deveria ser aplicado também quando o sujeito fosse outro, ainda que adversários políticos, com os quais os discentes poderiam ter adesão ou rejeição ideológica.

A alteração dos personagens permitiu, portanto, tornar visível a distinção entre uma conclusão juridicamente fundamentada e outra eventualmente influenciada por preferências pessoais, políticas ou morais. A questão da coerência surgiu não como conteúdo abstratamente apresentado pelo professor, mas como problema experimentado pelos próprios estudantes durante o debate. Essa dinâmica também aproximou a experiência da exigência de coerência e integridade do raciocínio jurídico. Ao transportar os critérios utilizados em uma solução para situações semelhantes, os estudantes precisaram refletir sobre as consequências de suas próprias posições e justificar eventual tratamento diferenciado. A principal contribuição pedagógica observada está justamente nessa passagem da solução do caso para a análise do critério utilizado para solucioná-lo.

Considerados em conjunto, os resultados indicam que a experiência revelou características atribuídas às metodologias ativas: participação dos estudantes, resolução de problemas, mobilização de conhecimentos, trabalho colaborativo e confronto de posições. Entretanto, a experiência acrescentou uma dimensão particularmente relevante para o ensino jurídico: a atividade não se encerrou com a obtenção de uma solução para o caso atribuído a

ISSN 3086-2531

cada grupo. O confronto posterior transformou o próprio critério utilizado na solução em objeto de análise.

Nesse sentido, o estudo de caso operou em dois movimentos sucessivos. Primeiro, o estudante mobilizou conhecimentos jurídicos para solucionar um problema concreto; depois, o próprio raciocínio utilizado nessa solução foi submetido a exame quando confrontado com situação semelhante. O primeiro movimento aproxima teoria e prática; o segundo, acrescenta uma dimensão reflexiva sobre o raciocínio jurídico. Essa característica constitui a contribuição específica da experiência analisada. O estudo de caso pode ser utilizado para ilustrar uma norma ou exigir a solução de um problema, mas pode também, em etapa posterior, colocar em exame a consistência do critério empregado para alcançar a solução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo investigou em que medida a técnica do estudo de caso, associada ao confronto de soluções para situações jurídicas semelhantes envolvendo diferentes personagens, pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítica, da argumentação e da coerência do raciocínio jurídico. A partir das concepções de metodologias ativas de Moran e Berbel e da compreensão do estudo de caso como técnica de análise e discussão de problemas, especialmente em Gil, buscou-se examinar uma experiência concreta de utilização dessa metodologia no ensino do Direito.

O percurso metodológico consistiu em pesquisa qualitativa e descritiva, articulada à pesquisa bibliográfica e à análise de uma experiência pedagógica desenvolvida na disciplina de Introdução ao Estudo do Direito, da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso. Participaram 40 estudantes, distribuídos em cinco grupos, durante três encontros de quatro horas, no ano letivo de 2024. A atividade envolveu a descrição de casos concretos, sua revisão jurídica crítica, a apresentação das conclusões e, posteriormente, o confronto entre as posições dos grupos, inclusive mediante a alteração dos personagens envolvidos. A análise qualitativa considerou o cumprimento das tarefas, a participação nos debates e os critérios de avaliação adotados: fidelidade descritiva, capacidade jurídica crítica, desenvoltura oral e manutenção da coerência dos critérios empregados diante da alteração dos personagens.

ISSN 3086-2531

Os resultados permitem concluir que o objetivo proposto foi alcançado, pois a experiência possibilitou identificar potencialidades concretas do estudo de caso para o desenvolvimento de diferentes dimensões da formação jurídica. Observou-se participação ativa dos estudantes, mobilização de conhecimentos jurídicos para a análise de situações concretas, construção e confronto de argumentos e revisão das conclusões formuladas pelos demais grupos. Esses resultados dialogam com o referencial das metodologias ativas, na medida em que os estudantes foram colocados diante de problemas que exigiam análise, formulação de soluções, justificação de posições e confronto de argumentos.

A experiência revelou, entretanto, uma contribuição que ultrapassa a simples aproximação entre teoria e prática. O aspecto mais significativo consistiu na alteração dos personagens envolvidos nos casos, o que exigiu dos estudantes verificar se os critérios utilizados para justificar determinada solução permaneciam sustentáveis quando se alterava o sujeito da situação. A atividade permitiu, assim, transformar a coerência do raciocínio jurídico em objeto concreto de discussão. Eventual tratamento diferenciado entre casos semelhantes não precisava ser afastado, mas deveria encontrar fundamento em diferenças juridicamente relevantes. Nesse sentido, a dinâmica empregada favoreceu a passagem da solução isolada para o exame dos critérios que a sustentam, aproximando a experiência das exigências de coerência e integridade discutidas ao longo do artigo.

Os resultados também evidenciaram que a utilização do estudo de caso não produz, por si só, efeitos pedagógicos determinados. A experiência exigiu seleção dos materiais, planejamento das etapas, organização do tempo, definição de critérios de avaliação e mediação docente. Sua potencialidade esteve relacionada justamente ao desenho específico da atividade e à sucessão entre análise, construção da solução, confronto argumentativo e revisão dos critérios empregados.

A investigação apresenta limitações que devem ser consideradas. Trata-se da análise qualitativa de uma única experiência pedagógica, realizada em uma disciplina específica, com uma turma de 40 estudantes e em período determinado. Não foram utilizados instrumentos quantitativos para mensurar a aprendizagem, grupo de comparação ou acompanhamento longitudinal que permitisse verificar a permanência das competências mobilizadas. Por isso, os resultados não autorizam generalizar a maior eficácia do estudo de caso em relação a outras

ISSN 3086-2531

metodologias nem afirmar efeitos permanentes sobre a formação dos estudantes, restringindo-se às potencialidades observadas no contexto analisado.

Essas limitações, contudo, indicam possibilidades de continuidade da investigação. Estudos futuros poderão replicar a experiência em outras disciplinas, instituições e contextos, comparar diferentes desenhos de estudo de caso, utilizar instrumentos específicos para avaliar competências argumentativas antes e depois das atividades e realizar acompanhamento longitudinal dos estudantes. Também seria relevante investigar comparativamente diferentes formas de confronto entre casos e verificar em que medida a alteração dos personagens constitui recurso pedagógico capaz de tornar mais perceptíveis eventuais inconsistências no raciocínio jurídico.

Em síntese, a experiência analisada permite concluir que o estudo de caso pode assumir função relevante no ensino jurídico quando estruturado como mecanismo de aproximação entre teoria e prática, bem como instrumento de análise, argumentação e confronto de critérios jurídicos. Sua principal contribuição, no contexto investigado, consistiu na utilização da alteração dos personagens como recurso para submeter as soluções construídas pelos estudantes a um teste de consistência, deslocando a atividade da simples resposta ao problema jurídico para a reflexão sobre as razões que tornam essa resposta justificável em situações semelhantes.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Acórdão nº 2.255/2016 – Plenário. Processo TC 011.591/2016-1. Relator: Ministro Walton Alencar Rodrigues. Brasília, DF, 31 ago. 2016.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Acórdão nº 326/2023 – Plenário. Processo TC 004.528/2022-0. Relator: Ministro Antonio Anastasia. Brasília, DF, 1º mar. 2023.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Acórdão nº 443/2023 – Plenário. Processo TC 003.679/2023-3. Relator: Ministro Augusto Nardes. Brasília, DF, 15 mar. 2023.

ISSN 3086-2531

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Acórdão nº 504/2023 – Plenário. Processo TC 003.679/2023-3. Relator: Ministro Augusto Nardes. Brasília, DF, 22 mar. 2023.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Acórdão nº 1.585/2024 – Plenário. Processo TC 032.365/2023-3. Relator: Ministro Antonio Anastasia. Brasília, DF, 7 ago. 2024.

FERREIRA, Verena Santos Andrade. Metodologias ativas e pensamento conceitual reflexivo: aproximações possíveis na construção da disciplina metodologia de pesquisa. In: SANTOS, Marcos Pereira dos (org.). *Métodos e práticas pedagógicas: estudos, reflexões e perspectivas*. Ponta Grossa: Aya, 2021, p. 20-29.

GIL, Antonio Carlos. *Metodologia do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 1990.

HORN, Cláudia Inês; SCHAUREN JÚNIOR, Helio Miguel. Metodologias ativas no curso de direito: possibilidades de aplicação do Arco de Maguerez. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. e32188, 2021.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2014.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari; GORETTI, Ricardo (org.). *Metodologias ativas de aprendizagem para o curso de direito*. Vitória: FDV Publicações, 2020.

SILVA, Flávia Lages de Castro e; SANTOS, Marcelo Lemos dos (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Belo Horizonte: Penso, 2018.

Recebido em: 14/05/2026.

Aceito em: 18/08/2026.