# CAPÍTULO 2

## METODOLOGIAS ATIVAS E PROBLEMATIZAÇÃO NO ENSINO JURÍDICO DO DIREITO DO TRABALHO

*ACTIVE METHODOLOGIES AND PROBLEMATIZATION IN LEGAL EDUCATION IN LABOR LAW*

DOI DO CAPÍTULO: 10.29327/5947930.1-2

**Giselly Chagas Véras Marques[^1]**

[^1]: Advogada, professora, especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho.
E-mail: gisellycvmarques@gmail.com

**RESUMO**

A transformação do mundo do trabalho, impulsionada pela digitalização, impõe novos desafios à formação jurídica. O ensino predominantemente expositivo mostra-se limitado para desenvolver, de forma integrada, as competências exigidas do profissional do Direito contemporâneo. Este artigo analisa, em perspectiva teórico-conceitual, as possibilidades e os limites da metodologia da problematização no ensino jurídico do Direito do Trabalho. A pesquisa, de abordagem qualitativa, caráter exploratório e natureza bibliográfica e documental, articula contribuições da pedagogia crítica e do pensamento jurídico crítico para discutir a aproximação entre teoria, prática e realidade social. Como ilustração, apresenta-se um caso hipotético sobre controle de jornada no teletrabalho, estruturado a partir de etapas compatíveis com o Arco de Maguerez. Sustenta-se que a problematização pode favorecer a autonomia discente, a argumentação jurídica e a análise contextualizada de conflitos trabalhistas, desde que acompanhada de mediação docente, rigor técnico, critérios avaliativos explícitos e adequada seleção das fontes jurídicas. Conclui-se, contudo, que a eficácia pedagógica da proposta não pode ser afirmada empiricamente, pois o estudo não envolve aplicação em sala de aula.

**Palavras-chave:** Metodologias ativas; Problematização; Ensino jurídico; Direito do Trabalho; Pensamento crítico.

**ABSTRACT**

The transformation of the world of work, driven by digitalization, imposes new challenges on legal education. Predominantly expository teaching proves limited in developing, in an integrated manner, the competencies required of the contemporary legal professional. This article analyzes, from a theoretical-conceptual perspective, the possibilities and limits of the problematization methodology in legal education in Labor Law. The research, with a qualitative approach, exploratory character, and bibliographic and documentary nature, articulates contributions from critical pedagogy and critical legal thought to discuss the approximation between theory, practice, and social reality. As an illustration, a hypothetical case on working hours control in

telework is presented, structured from stages compatible with the Maguerez's Arch. It is argued that problematization may foster student autonomy, legal reasoning, and contextualized analysis of labor disputes, provided that it is accompanied by qualified faculty mediation, technical rigor, explicit assessment criteria, and appropriate selection of legal sources. It is concluded, however, that the pedagogical effectiveness of the proposal cannot be empirically established, as the study does not involve classroom implementation.

**Keywords:** Active methodologies; Problematization; Legal education; Labor Law; Critical thinking.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação jurídica brasileira vive hoje uma pressão concreta por mudança. A expansão das tecnologias digitais, a reconfiguração das relações de trabalho e a necessidade de profissionais capazes de atuar em contextos cada vez mais complexos colocam em discussão os modelos tradicionais de formação universitária.

Durante décadas, o ensino jurídico esteve fortemente associado à transmissão de conteúdos normativos, à exposição oral e à memorização de dispositivos legais (HORN; SCHAUREN JÚNIOR, 2021). Embora o domínio técnico da legislação continue sendo indispensável, a complexidade dos conflitos contemporâneos demonstra que conhecer a norma não é suficiente. O profissional do Direito precisa interpretar contextos, identificar problemas, avaliar diferentes perspectivas, formular argumentos e construir soluções juridicamente adequadas.

Essa necessidade é ainda mais evidente no Direito do Trabalho. As transformações provocadas pelo trabalho em plataformas digitais, pela automação, pelo teletrabalho e pelas novas formas de organização empresarial produzem situações que desafiam categorias jurídicas tradicionalmente consolidadas.

Diante desse cenário, surge a seguinte questão-problema: de que maneira as metodologias ativas, especialmente a problematização, podem contribuir para uma formação jurídica crítica e adequada aos desafios contemporâneos do Direito do Trabalho?

Parte-se da hipótese de que a aprendizagem baseada em problemas concretos permite superar a separação rígida entre teoria e prática, favorecendo a participação

discente, a autonomia intelectual e a capacidade de aplicar conhecimentos jurídicos a situações reais.

O objetivo geral deste artigo é analisar a contribuição da metodologia da problematização para o ensino jurídico atual, com ênfase na formação em Direito do Trabalho. Como objetivos específicos, pretende-se: (i) discutir os fundamentos das metodologias ativas e diferenciá-las de outras estratégias pedagógicas; (ii) relacioná-los às contribuições de Freire, Warat, Boaventura de Sousa Santos, Abreu, Berbel e Azevedo; (iii) examinar os impactos das transformações do mundo do trabalho sobre a formação jurídica; e (iv) apresentar um modelo didático hipotético de aplicação da problematização ao controle de jornada no teletrabalho.

A contribuição do artigo consiste em articular a metodologia da problematização ao ensino do Direito do Trabalho, apresentando um modelo didático hipotético de análise do controle de jornada no teletrabalho e delimitando as condições pedagógicas necessárias para que a atividade não seja reduzida a uma dinâmica participativa sem aprofundamento jurídico.

## 2. METODOLOGIA

O presente estudo consiste em ensaio teórico, de natureza qualitativa e caráter exploratório, fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental. Optou-se por essa abordagem por se tratar de investigação voltada à análise crítica de fundamentos pedagógicos e epistemológicos aplicados ao ensino jurídico, e não à mensuração de variáveis passíveis de tratamento quantitativo.

Quanto ao método, adotou-se a análise teórico-conceitual e hermenêutico-crítica, partindo-se da fundamentação teórica geral sobre metodologias ativas e problematização para, em seguida, examinar sua aplicação ao ensino do Direito do Trabalho. A análise foi orientada por uma perspectiva crítica e contextual, especialmente no diálogo com Freire, Warat e Boaventura de Sousa Santos. Essa caracterização é compatível com o caráter teórico do estudo, mas não pretende atribuir ao trabalho o alcance de uma investigação empírica ou de uma revisão sistemática.

A pesquisa bibliográfica foi organizada em três eixos complementares: (i) literatura sobre metodologias ativas e problematização, com destaque para Bastos (2006), Berbel (2011), Bordenave e Pereira (1982) e Abreu (2009); (ii) fundamentação pedagógica e crítica em Paulo Freire, Luis Alberto Warat, Boaventura de Sousa Santos e Azevedo; e (iii) literatura específica sobre ensino jurídico, inteligência artificial e educação, incluindo Horn e Schauren Júnior (2021), Rodrigues e Golinhaki (2020), Serdyukov (2017), Abbasi (2025) e Souza e Perim (2025).

Os critérios de seleção da literatura privilegiaram, de um lado, obras de referência sobre metodologias ativas, problematização e educação crítica e, de outro, produção acadêmica recente sobre educação superior e ensino jurídico. Buscou-se, assim, combinar fundamentação teórica consolidada com literatura contemporânea, sem pretensão de realizar uma revisão sistemática ou exaustiva da produção existente.

Para ilustrar a aplicação da problematização ao Direito do Trabalho, o artigo apresenta, na seção correspondente, um caso hipotético envolvendo teletrabalho e controle de jornada. A situação foi construída exclusivamente para fins didáticos e ilustrativos e não constitui relato de experiência docente empiricamente testada em sala de aula, o que representa uma limitação metodológica do estudo, retomada nas considerações finais.

O recorte temático delimitou-se ao ensino jurídico superior brasileiro, com ênfase na formação em Direito do Trabalho, sem pretensão de esgotar a totalidade da produção acadêmica sobre metodologias ativas no campo jurídico, tampouco de representar a diversidade de contextos institucionais das faculdades de Direito no país.

## 3. METODOLOGIAS ATIVAS: CONCEITUAÇÃO E DISTINÇÕES

O ensino jurídico brasileiro ainda convive, em larga medida, com um modelo transmissivo de matriz bacharelesca, no qual o professor expõe o conteúdo normativo e o estudante o reproduz em avaliações estruturadas por memorização. Esse modelo, historicamente hegemônico nas faculdades de Direito, mostra-se cada vez mais insuficiente diante de um mercado profissional que exige capacidade de

argumentação, leitura crítica de casos concretos e domínio de competências que a mera exposição de conteúdo não desenvolve.

As metodologias ativas surgem, nesse cenário, não como modismo pedagógico, mas como resposta estrutural a esse esgotamento, deslocando o estudante da posição de receptor de informações previamente organizadas pelo professor para a condição de sujeito diante de situações que demandam investigação, reflexão, tomada de decisão e construção de respostas.

Bastos (2006 apud BERBEL, 2011, p. 29) conceitua as metodologias ativas como "processos interativos de conhecimentos, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema". Para os fins deste artigo, destacam-se três elementos: o caráter interativo do conhecimento; a centralidade da pesquisa e da análise como operações cognitivas; e a orientação para a solução de problemas, que pode aproximar o processo de ensino-aprendizagem de situações recorrentes na prática jurídica.

Essa definição evidencia que a aprendizagem ativa não se confunde com a simples diversificação de atividades em sala de aula. Seu elemento essencial reside na participação intelectual do estudante, que precisa mobilizar conhecimentos, formular perguntas, investigar informações e construir respostas, e não apenas executar tarefas alternativas à aula expositiva tradicional.

Impõe-se, contudo, reconhecer um risco já apontado pela literatura pedagógica: a adoção de dinâmicas ditas "ativas", sem mediação epistemológica consistente, pode resultar em ativismo superficial, no qual a movimentação em sala substitui, sem compensar, o aprofundamento conceitual. A metodologia ativa, portanto, não dispensa a mediação docente qualificada; ao contrário, torna-a mais exigente.

Berbel (2011) destaca a relação entre metodologias ativas e autonomia: o estudante assume maior responsabilidade por sua própria aprendizagem, ao passo que o professor migra da posição de transmissor para a de mediador e organizador de experiências pedagógicas capazes de estimular a reflexão. Essa mudança não implica o desaparecimento da autoridade acadêmica do docente, mas sua reconfiguração funcional: o professor deixa de ser o centro exclusivo da produção do

conhecimento em sala e passa a estruturar situações que permitam ao estudante construir saber com orientação científica e metodológica.

No campo do ensino jurídico, essa transformação assume contornos próprios. O Direito não pode ser reduzido a um conjunto de dispositivos legislativos a serem memorizados, pois a norma adquire significado quando interpretada à luz de determinado contexto social, histórico e institucional. No caso específico do Direito do Trabalho, essa exigência é particularmente sensível, uma vez que a norma trabalhista é produto de um processo histórico de disputa entre capital e trabalho, e sua compreensão adequada pressupõe que o estudante seja capaz de relacionar o dispositivo legal às condições concretas de sua aplicação, o que o ensino puramente transmissivo, centrado na exposição do texto legal, dificilmente proporciona.

### *3.1. Distinções conceituais entre metodologias ativas*

Para evitar imprecisão terminológica, é necessário distinguir as principais estratégias pedagógicas ativas:

| **Metodologia** | **Características principais** |
|---|---|
| Metodologia da problematização | Parte da observação da realidade concreta, identifica pontos-chave, teoriza, formula hipóteses de solução e aplica à realidade (Arco de Maguerez). Ênfase na investigação do problema real. |
| Problem-Based Learning - PBL | Aprendizagem baseada em problemas estruturados. O problema é apresentado antes da teoria, e os estudantes identificam o que precisam aprender para resolvê-lo. |
| Método de caso | Análise de casos concretos ou hipotéticos já decididos ou em andamento. Foco na aplicação de normas e precedentes a situações específicas. |
| Simulação/julgamento simulado | Reprodução de situações processuais reais (audiências, julgamentos). Os estudantes assumem papéis (advogado, juiz, testemunha) e praticam habilidades processuais. |
| Aprendizagem baseada em projetos | Desenvolvimento de projetos práticos ao longo do tempo, com produto final concreto (peças, pareceres, campanhas). |

Fonte: A autora (2026)

Este artigo concentra-se na metodologia da problematização, especialmente em sua articulação com o Arco de Maguerez, mas reconhece que outras estratégias ativas podem ser complementares no ensino jurídico.

## 4. A PROBLEMATIZAÇÃO COMO CAMINHO PEDAGÓGICO: FUNDAMENTOS E ARTICULAÇÕES COM PAULO FREIRE

A metodologia da problematização propõe uma inversão em relação ao ensino tradicional. Em vez de apresentar inicialmente a teoria para, em seguida, buscar exemplos que a ilustrem, parte-se de uma situação concreta para identificar os conhecimentos necessários à sua compreensão. Abreu (2009) destaca justamente essa inversão: o método ativo parte da prática problematizada para alcançar a teoria, de modo que o problema passa a funcionar como elemento desencadeador do processo de aprendizagem.

Essa lógica foi sistematizada por Bordenave e Pereira (1982), a partir do esquema associado a Charles Maguerez, no que se convencionou chamar de Arco de Maguerez, estruturado nas seguintes etapas: observação da realidade, identificação de pontos-chave, teorização, formulação de hipóteses de solução e aplicação à realidade. Sinteticamente, o percurso pode ser descrito como a sucessão entre realidade, problema, investigação, teorização, construção de hipóteses e, por fim, aplicação à realidade.

Horn e Schauren Júnior (2021), ao analisarem as possibilidades de aplicação do Arco de Maguerez no curso de Direito, sustentam que suas características podem ser adaptadas à discussão de problemas jurídicos reais, favorecendo a participação discente e a articulação entre teoria e prática.

Nesse processo, o erro assume uma função pedagógica relevante. Ao perceber que não consegue solucionar determinado problema com os conhecimentos que possui, o estudante identifica uma lacuna cognitiva e passa a buscar, de forma orientada, os conhecimentos necessários para preenchê-la. O erro deixa de ser mero desvio a ser corrigido pelo professor e passa a operar como indicador do próprio percurso de aprendizagem, o que reforça o caráter dialógico da relação pedagógica.

É precisamente nesse ponto que a metodologia da problematização encontra sua matriz teórica em Paulo Freire, para quem a superação da educação bancária, centrada na transmissão e no depósito de conteúdos, exige uma prática pedagógica dialógica, na qual o educando deixa de ser objeto passivo do processo e passa a se reconhecer como sujeito de sua própria aprendizagem (FREIRE, 2019).

É desse solo teórico que a problematização, como método, retira sua coerência: não se trata de uma técnica neutra de dinamização de aula, mas do desdobramento operacional de uma opção pedagógica emancipatória. Nessa perspectiva, o processo educativo não pode limitar-se à transmissão vertical de informações; precisa favorecer diálogo, reflexão e participação, permitindo que o estudante compreenda a realidade não como algo acabado, mas como espaço suscetível à interpretação e à transformação.

No campo do ensino jurídico especificamente, Rodrigues e Golinhaki (2020) sistematizam essa mesma inversão ao propor a resolução de problemas como eixo estruturante da aprendizagem em Direito, argumentando que a formação centrada exclusivamente na exposição dogmática do conteúdo normativo é insuficiente para preparar o profissional para a complexidade dos conflitos reais.

Esse diagnóstico se aplica com particular acuidade ao Direito do Trabalho contemporâneo, campo em que a norma frequentemente chega depois do problema, e no qual questionar práticas pedagógicas que reduzem o estudante à condição de mero reprodutor de conceitos torna-se condição para a formação de profissionais aptos a lidar com relações de trabalho em constante transformação.

É essa lógica que se pretende ilustrar a seguir. No Direito do Trabalho, por exemplo, em vez de iniciar uma aula sobre trabalho em plataformas digitais com a simples exposição dos dispositivos legais existentes, o professor pode apresentar um caso concreto envolvendo um motorista ou entregador submetido a aplicativo, com remuneração variável, formas de controle digital e eventual desligamento unilateral da plataforma.

A partir desse problema, os estudantes podem investigar questões relativas à existência ou não de vínculo empregatício, examinando elementos como pessoalidade, não eventualidade, onerosidade e subordinação, além de discutir

formas de subordinação mediadas por tecnologias, proteção social, remuneração, jornada e responsabilidade empresarial. O conhecimento jurídico, nesse percurso, é mobilizado pela necessidade de compreender e juridicamente qualificar uma situação concreta.

## 5. WARAT, AZEVEDO E A CRÍTICA AO DOGMATISMO JURÍDICO: POR UM DIREITO CONTEXTUALIZADO

A discussão sobre metodologias ativas também encontra importante contribuição no pensamento de Luis Alberto Warat. Sua crítica ao ensino jurídico tradicional evidencia os riscos de um conhecimento excessivamente dogmático e afastado da dimensão social do Direito. Para o autor, o saber jurídico dogmático tende a silenciar os conflitos sociais subjacentes às normas e a reprimir a dimensão criativa e emancipatória que o ensino do Direito poderia assumir (WARAT, 2000).

A perspectiva waratiana é particularmente importante para compreender que o ensino jurídico não deve limitar-se à reprodução de verdades previamente estabelecidas: a formação jurídica precisa criar espaço para questionamento, criatividade, sensibilidade e reconhecimento dos conflitos sociais. Nesse sentido, a pedagogia waratiana contribui para a adoção de metodologias ativas, destacando a necessidade de aproximar o ensino jurídico das dimensões fáticas e axiológicas do Direito, e não apenas de sua dimensão normativa (WARAT, 2000).

Assim, a problematização constitui instrumento coerente com uma concepção crítica do Direito, pois permite que o estudante questione a realidade antes de simplesmente buscá-la enquadrar em categorias jurídicas previamente estabelecidas. Nessa mesma direção, complementando o diagnóstico waratiano com uma proposta positiva de reconstrução do saber jurídico, importa examinar como o Direito pode ser compreendido como conhecimento contextualizado.

Azevedo (2006) contribui para essa reflexão ao destacar que a compreensão do fenômeno jurídico exige ultrapassar uma perspectiva exclusivamente lógico-textual, já que a norma não existe isoladamente; sua interpretação e aplicação ocorrem em determinado contexto histórico e social, diante de pessoas e conflitos concretos.

Essa compreensão é essencial para o Direito do Trabalho, área profundamente influenciada pelas transformações econômicas e tecnológicas: a automação, o trabalho remoto, as plataformas digitais e os sistemas algorítmicos de gestão são exemplos de fenômenos que desafiam categorias jurídicas tradicionais e que, consequentemente, exigem que o ensino do Direito do Trabalho prepare o estudante não apenas para identificar o dispositivo legal aplicável, mas para compreender fenômenos novos e formular interpretações juridicamente fundamentadas.

## 6. BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E A PLURALIDADE DOS SABERES: DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS AO ENSINO JURÍDICO TRABALHISTA

As contribuições de Boaventura de Sousa Santos (2011) e de Santos e Meneses (2010) ampliam o debate ao tensionar bases epistemológicas que sustentam determinadas formas de produção do conhecimento jurídico. O autor questiona a ideia de uma única forma legítima de conhecimento e desenvolve conceitos como razão indolente, sociologia das ausências, sociologia das emergências e ecologia de saberes.

No âmbito deste artigo, essas categorias são utilizadas como referenciais críticos para pensar um ensino jurídico capaz de reconhecer diferentes experiências sociais e de relacioná-las ao conhecimento técnico-jurídico, sem abandonar o rigor das fontes e dos métodos próprios do Direito.

É nesse cenário de exclusão que Santos e Meneses (2010) denunciam o mecanismo da sociologia das ausências. Trata-se de um processo ativo de produção do não-existente, por meio do qual determinadas experiências, saberes e racionalidades sociais são descartados e invisibilizados por não se enquadrarem nos critérios estritos de cientificidade ou de validade formal da dogmática jurídica dominante.

No ensino do Direito do Trabalho, essa perspectiva pode ser mobilizada quando os currículos e práticas pedagógicas privilegiam exclusivamente a literalidade da legislação e a reprodução de categorias jurídicas, deixando em segundo plano as experiências sociais relacionadas aos conflitos laborais. A problematização permite,

nesse sentido, articular a análise das normas e da jurisprudência com dados socioeconômicos e com diferentes perspectivas sobre as relações de trabalho.

Para romper com esse monismo epistemológico, Santos (2011) e Santos e Meneses (2010) propõem a transição para a sociologia das emergências e a consolidação de uma ecologia de saberes. Esta última consiste em um modelo pós-abissal de conhecimento que rejeita a monocultura da ciência moderna e coloca em diálogo horizontal o saber científico acadêmico e os saberes práticos, populares e vernáculos produzidos fora dos muros universitários.

Transposto para o ambiente da docência universitária trabalhista, esse referencial exige reconhecer que o estudo e a compreensão das relações laborais não podem ser edificados exclusivamente a partir de uma perspectiva institucional, burocrática ou estritamente patronal. A experiência vivida e narrada de trabalhadores informais, entregadores por aplicativos, lideranças sindicais de base, movimentos sociais e coletivos de grupos vulnerabilizados não representa um mero dado empírico ou folclórico, mas sim um elemento dotado de legítimo valor epistemológico para a desconstrução e reconstrução do Direito (SOUTO MAIOR, 2017).

Por conseguinte, a introdução de metodologias ativas e de abordagens problematizadoras pode contribuir para essa ecologia de saberes no espaço da sala de aula. Não se trata, contudo, de substituir o conhecimento científico ou as fontes jurídicas por saberes experienciais, mas de colocá-los em diálogo para ampliar a compreensão do problema.

Sob essa ótica, o estudante é provocado a analisar uma questão jurídico-trabalhista concreta, como a precarização do teletrabalho ou as formas de gestão algorítmica, indo além do prisma abstrato da legislação vigente para considerar também dados, experiências e diferentes perspectivas sociais.

Desse modo, a sala de aula pode constituir espaço de diálogo entre o rigor técnico exigido para o manejo das fontes formais do Direito e a necessidade de compreender as repercussões sociais da norma na vida dos sujeitos envolvidos. Essa integração favorece uma formação jurídica crítica, plural e contextualizada, sem pressupor que a metodologia, por si só, produza resultados emancipatórios.

## 7. TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO E DESAFIOS À FORMAÇÃO JURÍDICA

As transformações contemporâneas nas relações de trabalho impõem desafios concretos à formação jurídica. A digitalização, a automação, o trabalho em plataformas e o teletrabalho produzem situações que desafiam categorias jurídicas tradicionalmente consolidadas, exigindo do profissional do Direito capacidades que ultrapassam o domínio da legislação.

Entre os principais desafios estão:

novas formas de subordinação, mediadas por algoritmos e sistemas digitais de gestão;

dificuldades probatórias em ambientes digitais, incluindo acesso a logs, registros de atividade e dados de produtividade;

classificação jurídica de trabalhadores de plataformas, que frequentemente se situam em zonas cinzentas entre o trabalho autônomo e o emprego;

controle algorítmico e seus impactos sobre a autonomia, a privacidade e a saúde do trabalhador;

proteção de dados pessoais no contexto laboral, especialmente em regimes de teletrabalho;

discriminação automatizada e viés algorítmico em processos de seleção, avaliação e desligamento;

limites da inteligência artificial na interpretação jurídica e na tomada de decisões judiciais e administrativas.

Esses fenômenos exigem que o ensino do Direito do Trabalho prepare o estudante não apenas para identificar o dispositivo legal aplicável, mas para compreender fenômenos novos, formular interpretações juridicamente fundamentadas e lidar com a incerteza normativa como parte constitutiva do raciocínio jurídico.

Nesse contexto, as metodologias ativas, especialmente a problematização, tornam-se particularmente relevantes, pois permitem que o estudante enfrente problemas concretos, investigue fontes diversas, dialogue com diferentes perspectivas e construa soluções argumentativamente fundamentadas.

## 8. METODOLOGIAS ATIVAS NO DIREITO DO TRABALHO: UM EXEMPLO ILUSTRATIVO

Cabe registrar que o caso a seguir tem finalidade exclusivamente didática e ilustrativa, tratando-se de situação hipotética construída para fins de exemplificação metodológica, e não de relato de experiência docente efetivamente testada em sala de aula.

O quadro a seguir sintetiza os elementos principais da atividade proposta:

| **Elemento** | **Descrição** |
|---|---|
| Problema gerador | Controle de jornada no teletrabalho e possibilidade de enquadramento no art. 62, III, da CLT |
| Competências | Interpretação normativa, pesquisa jurisprudencial, argumentação jurídica e análise probatória |
| Fontes | Constituição Federal, CLT (arts. 6º, 62, III, 74, 75-A a 75-E), CPC (art. 373), jurisprudência do TST e doutrina |
| Atividade | Trabalho em grupos, elaboração de peças escritas e julgamento simulado |
| Produto final | Peça processual (contestação ou reclamação trabalhista) e sustentação oral |
| Avaliação | Rubrica com critérios previamente divulgados: fundamentação jurídica, clareza argumentativa, uso de precedentes, técnica de redação e atuação oral |
| Papel docente | Mediação, orientação na pesquisa, condução do debriefing e avaliação formativa |
| Limitação | Caso hipotético não testado empiricamente; eficácia pedagógica a ser verificada em pesquisas futuras |

Fonte: A autora (2026)

Imagine-se uma aula sobre controle de jornada. Em uma abordagem tradicional, o professor poderia iniciar apresentando os dispositivos constitucionais e celetistas referentes à duração do trabalho, aos intervalos e às horas extraordinárias. Em uma abordagem problematizadora, contudo, o ponto de partida é um caso gerador de questões.

O docente apresenta uma situação concreta e orienta os estudantes na identificação dos problemas, na busca das fontes pertinentes, na formulação de hipóteses e na aplicação das conclusões ao caso:

*Uma trabalhadora presta serviços para uma empresa de tecnologia em regime de teletrabalho. Recebe demandas por aplicativo corporativo, participa de reuniões virtuais fora do horário contratual e utiliza sistemas digitais que registram atividades realizadas durante a jornada. A empresa sustenta que, por se tratar de teletrabalho, não haveria controle de jornada e invoca o art. 62, III, da CLT.*

A pergunta deflagradora é: a situação descrita permite concluir pela existência ou pela possibilidade de controle da jornada? A partir desse problema, os estudantes devem confrontar a situação concreta com o regime jurídico aplicável ao teletrabalho.

O art. 62, III, da CLT não estabelece uma exclusão geral de todos os trabalhadores em teletrabalho do regime de duração do trabalho: a hipótese legal refere-se aos empregados em teletrabalho que prestam serviço por produção ou tarefa. Assim, o caso exige verificar a modalidade de contratação, a forma de prestação dos serviços e os mecanismos efetivamente disponíveis para acompanhamento da jornada.

Também deve ser considerado o art. 6º da CLT, quanto à equivalência dos meios telemáticos e informatizados de comando, controle e supervisão aos meios pessoais e diretos, e os demais dispositivos aplicáveis ao teletrabalho (arts. 75-A a 75-E da CLT).

A existência de instrumentos tecnológicos de acompanhamento não conduz automaticamente ao reconhecimento do controle de jornada, mas constitui elemento relevante para a análise concreta da forma de prestação dos serviços, especialmente quando tais mecanismos permitem identificar horários, comandos, pausas, disponibilidade ou produtividade vinculada ao tempo de trabalho.

Para operacionalizar a atividade, o professor pode estruturar o percurso didático segundo as etapas do Arco de Maguerez:

Observação da realidade: identificação das circunstâncias do teletrabalho, dos sistemas utilizados, das formas de comunicação e das exigências da empresa.

Pontos-chave: controle digital, jornada de trabalho, subordinação, ônus da prova e proteção de dados pessoais.

Teorização: estudo da CLT (arts. 6º, 62, III, 74, 75-A a 75-E), da Constituição Federal (arts. 7º, 8º), do CPC (art. 373), da jurisprudência do TST e da doutrina sobre teletrabalho e controle de jornada.

Hipóteses de solução: formulação de argumentos pela trabalhadora (existência de controle indireto, registros digitais, exigência de disponibilidade) e pela empresa (ausência de controle efetivo, teletrabalho por produção/tarefa, autonomia na gestão do tempo).

Aplicação à realidade: julgamento simulado, com sustentação oral das teses, interrogatório de testemunhas (simuladas) e prolação de decisão fundamentada.

Para operacionalizar a atividade, o professor divide a turma em grupos, atribuindo posições argumentativas distintas: trabalhadora, empresa, representação sindical e magistratura. A representação sindical, nesse contexto, é utilizada como papel pedagógico e não implica atribuir ao sindicato, automaticamente, a condição processual de amicus curiae ou assistente. A culminância do processo pode ocorrer por meio de audiência ou julgamento simulado, no qual os estudantes deverão enfrentar, entre outras questões, a identificação das fontes de prova e a distribuição do ônus probatório.

Os estudantes que defendem a empresa devem formular argumentos juridicamente sustentáveis sobre a incidência do art. 62, III, da CLT e sobre a efetiva existência de mecanismos de controle da jornada no caso concreto. Por outro lado, o grupo que representa a trabalhadora deverá analisar o art. 818 da CLT e o art. 373 do CPC, bem como os critérios de distribuição do ônus da prova aplicáveis ao caso.

A atividade deve evitar a criação de presunções jurídicas inexistentes: o teletrabalho, por si só, não estabelece uma presunção geral de impossibilidade de controle de jornada. A discussão pode envolver registros de acesso, horários de mensagens, logs, relatórios de produtividade e outros elementos de prova digital, sempre observadas sua pertinência, autenticidade e licitude.

É recomendável incorporar à discussão a legislação de proteção de dados pessoais (Lei nº 13.709/2018 - LGPD), analisando os princípios de necessidade,

adequação, segurança e transparência no tratamento de dados dos trabalhadores, especialmente em regimes de teletrabalho.

Ao final do ciclo, o professor realiza o debriefing da atividade, relacionando as soluções construídas pelos estudantes às normas, à doutrina e à jurisprudência pertinentes. A atividade, assim, pode favorecer o desenvolvimento de competências relevantes para a formação jurídica, sem que o exemplo hipotético permita, por si só, afirmar a eficácia empírica da metodologia.

## 9. FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E O FUTURO DO PROFISSIONAL DO DIREITO

A formação jurídica contemporânea exige a transição de uma lógica centrada na transmissão de conteúdos para um modelo orientado ao desenvolvimento de competências. O estudante de Direito deve mobilizar o conhecimento técnico de forma sofisticada, articulando a interpretação normativa, a pesquisa jurisprudencial e a construção argumentativa com a tomada de decisões fundamentadas e a compreensão das múltiplas perspectivas sociais que permeiam as especificidades jurídicas.

Essa exigência não decorre de uma preferência pedagógica isolada, mas de uma constatação recorrente no campo do ensino do Direito: o exercício profissional da advocacia pressupõe habilidades de raciocínio que a memorização de dispositivos legais, por si, não desenvolve.

Holovina e Kamenova (2021) situam o pensamento crítico e lógico entre as competências educacionais centrais na formação contemporânea de advogados, sustentando que a capacidade de argumentar com coerência e de avaliar criticamente premissas jurídicas responde diretamente às demandas do mercado de trabalho, que cobra do egresso não apenas domínio técnico, mas aptidão para expressar posições de forma fundamentada diante de situações concretas.

Essa leitura reforça a ideia de que competências lógico-argumentativas não são um complemento desejável ao currículo jurídico, e sim um eixo estruturante da formação. As metodologias ativas favorecem esse desenvolvimento ao transformar a sala de aula em espaço de investigação.

Por conseguinte, a aprendizagem deixa de ser exclusivamente retrospectiva, baseada em saberes sistematizados, e passa a preparar o estudante para situações carentes de respostas consolidadas. Ao ser confrontado com problemas reais ou verossímeis, o aluno é levado a testar hipóteses, revisar posições e justificar escolhas interpretativas diante dos colegas, o que aproxima o processo formativo da própria dinâmica da prática profissional.

Essa característica revela-se fundamental no Direito do Trabalho, ramo em que novas formas de organização produtiva surgem frequentemente antes que o legislador consiga oferecer respostas normativas definitivas. Ademais, a multiplicação de vínculos atípicos, mediados por plataformas digitais e por arranjos contratuais híbridos, impõe ao operador do Direito a tarefa de construir soluções interpretativas em face de lacunas, e não apenas de aplicar regras já sedimentadas.

Nesse contexto, o ensino apoiado em metodologias ativas prepara o futuro profissional para esse exercício, na medida em que o treina a lidar com a incerteza normativa como parte constitutiva do raciocínio jurídico, e não como obstáculo a ser evitado.

A esse cenário soma-se, mais recentemente, o impacto da inteligência artificial generativa sobre o modo como se ensina e se pratica o Direito. Abbasi (2025) observa que ferramentas como modelos de linguagem ampliam consideravelmente a eficiência de tarefas de pesquisa e redação jurídica, mas seguem limitadas justamente naquilo que define o raciocínio jurídico propriamente dito: o julgamento normativo, a ponderação ética e a interpretação contextual.

Segundo o autor, esse descompasso não reduz a relevância da formação em pensamento crítico; ao contrário, reforça a necessidade de que as instituições de ensino jurídico desenvolvam, de modo deliberado, as capacidades humanas de julgamento que a automação não substitui.

A convergência entre essa constatação e o diagnóstico de Holovina e Kamenova (2021) é reveladora: em contextos tecnológicos distintos e a partir de preocupações diferentes, ambos os estudos apontam o pensamento crítico e lógico como o núcleo que sustenta a formação jurídica, seja diante da assimetria entre

currículo e mercado de trabalho, seja diante da incorporação de ferramentas de inteligência artificial à rotina profissional.

Nesse sentido, a adoção de metodologias ativas no ensino do Direito do Trabalho não representa apenas uma escolha didática entre técnicas de aula, mas uma resposta estrutural a um duplo desafio: formar profissionais capazes de atuar em um ramo jurídico marcado pela mudança constante das relações de trabalho e, simultaneamente, capazes de exercer julgamento autônomo em um ambiente profissional cada vez mais mediado por tecnologias que reproduzem padrões, mas não substituem a decisão fundamentada.

Desse modo, a sala de aula que se organiza como espaço de investigação, e não de mera transmissão, cumpre assim uma função que transcende o conteúdo do Direito do Trabalho propriamente dito, situando-se no cerne do que se espera hoje da formação jurídica.

## 10. DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Ainda que ofereçam vantagens relevantes, as metodologias ativas não podem ser tomadas como solução automática para as dificuldades do ensino jurídico. Sua implementação pressupõe planejamento cuidadoso, formação docente continuada, infraestrutura mínima e, sobretudo, disposição dos próprios estudantes para assumir um papel mais ativo no processo de aprendizagem.

Azevedo, Pacheco e Santos (2019), ao investigarem a percepção de docentes de uma instituição privada do Distrito Federal, constataram que, apesar da adesão majoritária dos professores às metodologias ativas, a ausência de suporte institucional contínuo e de formação específica permanece como um dos principais obstáculos à sua aplicação consistente.

Entre os desafios enfrentados na aplicação dessas metodologias, a avaliação costuma ser o ponto mais sensível. Se o estudante deixa de apenas memorizar a legislação para exercitar interpretação, argumentação e defesa de teses juridicamente fundamentadas, os instrumentos avaliativos precisam acompanhar essa mudança.

Camargo e Daros (2018) sustentam que a avaliação por critérios explícitos e conhecidos previamente pelos estudantes é condição para que a metodologia ativa cumpra sua função formativa, e não apenas sua função de dinamização da aula, o que não elimina, tampouco deveria eliminar, a dimensão qualitativa do julgamento docente, insubstituível em atividades desse tipo.

Em uma audiência simulada sobre controle de jornada em regime de teletrabalho, por exemplo, a rubrica poderia observar três frentes:

> Argumentação jurídica propriamente dita: o rigor na aplicação dos dispositivos da CLT pertinentes, a seleção adequada de precedentes jurisprudenciais e a consistência das teses sustentadas sobre o ônus da prova.
>
> Produção textual que antecede a audiência, considerando a clareza na exposição dos fatos, a fundamentação jurídica e a técnica de redação empregada na peça elaborada pelo grupo.
>
> Atuação em si, que envolve a capacidade de síntese oral, a resposta a questionamentos do "juiz" e a divisão equilibrada de tarefas entre os integrantes.

Ghirardi e Vanzella (2009), ao sistematizarem experiências de ensino jurídico participativo em audiências simuladas, destacam que a preparação prévia das peças processuais, a postura do estudante como protagonista do ato processual e sua capacidade de influenciar o desfecho do caso são elementos centrais a serem considerados na avaliação dessas atividades.

Vale ainda reforçar um ponto frequentemente negligenciado: nem toda atividade em grupo constitui, por si, uma metodologia ativa. Ghirardi (2012) observa que o que diferencia o método de caso e as demais estratégias participativas de uma simples dinâmica em grupo é justamente o processo de raciocínio que se pretende provocar no estudante, levando-o a reconhecer que determinado problema jurídico comporta mais de uma resposta possível, e não apenas a repetir em conjunto o que já havia sido estudado individualmente.

Por fim, é importante reiterar a limitação metodológica deste estudo: trata-se de ensaio teórico apoiado em um caso hipotético, sem aplicação empírica em sala de aula. A eficácia pedagógica da problematização no ensino do Direito do Trabalho permanece, portanto, dependente de pesquisas empíricas futuras, capazes de avaliar sua aplicação concreta em diferentes contextos educacionais.

## 11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações em curso no mundo do trabalho demonstram que a formação jurídica não pode permanecer restrita à transmissão e à memorização de conteúdos normativos. O profissional do Direito contemporâneo precisa interpretar realidades complexas, reconhecer problemas emergentes, dialogar com diferentes perspectivas, utilizar tecnologias de forma crítica e construir soluções juridicamente fundamentadas. Nesse cenário, as metodologias ativas, especialmente a metodologia da problematização, apresentam-se como alternativa pedagógica relevante, e não como solução automática para os desafios do ensino jurídico.

A partir das contribuições de Paulo Freire, Luis Alberto Warat, Boaventura de Sousa Santos, Plauto Faraco de Azevedo, Neusi Berbel e Maria Célia de Abreu, compreende-se que o conhecimento jurídico pode ser articulado à realidade, ao contexto histórico e aos conflitos sociais. A problematização concretiza essa perspectiva ao transformar uma situação ou problema em ponto de partida para a investigação e a aprendizagem. Nesse percurso, o estudante é chamado a formular perguntas, pesquisar fontes, interpretar informações, argumentar e construir soluções sob orientação docente.

No âmbito do Direito do Trabalho, essa abordagem assume especial relevância diante das transformações nas relações laborais, decorrentes do trabalho em plataformas digitais, da automação, do teletrabalho e das novas formas de organização e gestão do trabalho. Essas mudanças desafiam categorias jurídicas tradicionalmente consolidadas e exigem do profissional do Direito não apenas o domínio das normas vigentes, mas também a capacidade de interpretar situações concretas, identificar novos problemas jurídicos e construir respostas adequadas às diferentes realidades sociais.

Nesse contexto, a problematização contribui para aproximar o ensino jurídico das transformações efetivamente vivenciadas no mundo do trabalho, estimulando o estudante a analisar criticamente os conflitos, a relacionar teoria e prática e a desenvolver soluções juridicamente fundamentadas.

Conclui-se, portanto, que a inovação no ensino jurídico não consiste simplesmente no abandono do modelo tradicional nem na sua substituição por ferramentas tecnológicas. A inovação pedagógica está em articular conhecimento técnico, problematização, mediação docente, reflexão crítica e tecnologias de forma coerente com os objetivos da formação jurídica.

Desse modo, no ensino do Direito do Trabalho, a problematização pode contribuir para aproximar teoria e realidade, favorecendo o desenvolvimento de competências necessárias à compreensão das relações laborais em transformação. Entretanto, por se tratar de ensaio teórico apoiado em um caso hipotético e não em experiência docente testada, a afirmação da eficácia da problematização como estratégia pedagógica permanece dependente de pesquisas empíricas futuras, capazes de avaliar sua aplicação concreta em diferentes contextos educacionais.

## REFERÊNCIAS

ABBASI, Zubair. Legal education in the age of generative artificial intelligence. Law, Technology and Humans, Brisbane, v. 7, n. 3, p. 1-4, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.5204/lthj.4330. Acesso em: 18 ago. 2026.

ABREU, Maria Célia de. Metodologias ativas de aprendizagem: uma análise da prática docente. São Paulo: Cortez, 2009.

AZEVEDO, Plauto Faraco de. Aplicação do Direito e contexto social. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

AZEVEDO, Sandson Barbosa; PACHECO, Veruska Albuquerque; SANTOS, Elen Alves dos. Metodologias ativas no ensino superior: percepção de docentes em uma instituição privada do Distrito Federal. Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 9, p. 1-22, 2019. DOI: 10.35699/2237-5864.2019.2573. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2573. Acesso em: 20 ago. 2026.

BASTOS, C. C. Metodologias ativas. 2006. Disponível em: http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html. Acesso em: 17 ago. 2026.

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, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25. Acesso em: 18 ago. 2026.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. Estratégias de ensino-aprendizagem. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 1943.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GHIRARDI, José Garcez (org.). Métodos de ensino em direito: conceitos básicos para um debate sobre o presente e o futuro dos cursos jurídicos. São Paulo: Saraiva, 2012.

GHIRARDI, José Garcez; VANZELLA, Rafael Domingos. Ensino jurídico participativo. São Paulo: Saraiva, 2009.

HORN, Cláudia Inês; SCHAUREN JÚNIOR, Helio Miguel. Metodologias ativas no curso de direito: possibilidades de aplicação do Arco de Maguerez. Educação, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e32188, p. 1-12, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2021.2.32188. Acesso em: 12 ago. 2026.

HOLOVINA, O. V.; KAMENOVA, D. Formação do pensamento crítico e lógico como competência educacional no sistema moderno de formação de advogados. Revista de Filosofia, Economia e Direito, v. 1, n. 2, p. 25-37, 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GOLINHAKI, Jeciane. Educação jurídica ativa: caminhos para a docência na era digital. Florianópolis: Habitus, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2010.

SERDYUKOV, Peter. Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, Bingley, v. 10, n. 1, p. 4-33, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007. Acesso em: 10 ago. 2026.

SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. História do direito do trabalho no Brasil: curso de direito do trabalho, v. 1, pt. 2. São Paulo: LTr, 2017.

SOUZA, Stanley Borsoi de; PERIM, Ticiano Yazegy. Tecnologia e Direito: uma análise socioantropológica dos estudantes de Direito da Geração Z no Brasil diante dos desafios da inteligência artificial. Revista Tópicos, Rio de Janeiro, v. 3, n. 28, p. 1-18,

2025. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.17836405. Acesso em: 01 ago. 2026.

WARAT, Luis Alberto. A ciência jurídica e seus dois maridos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.