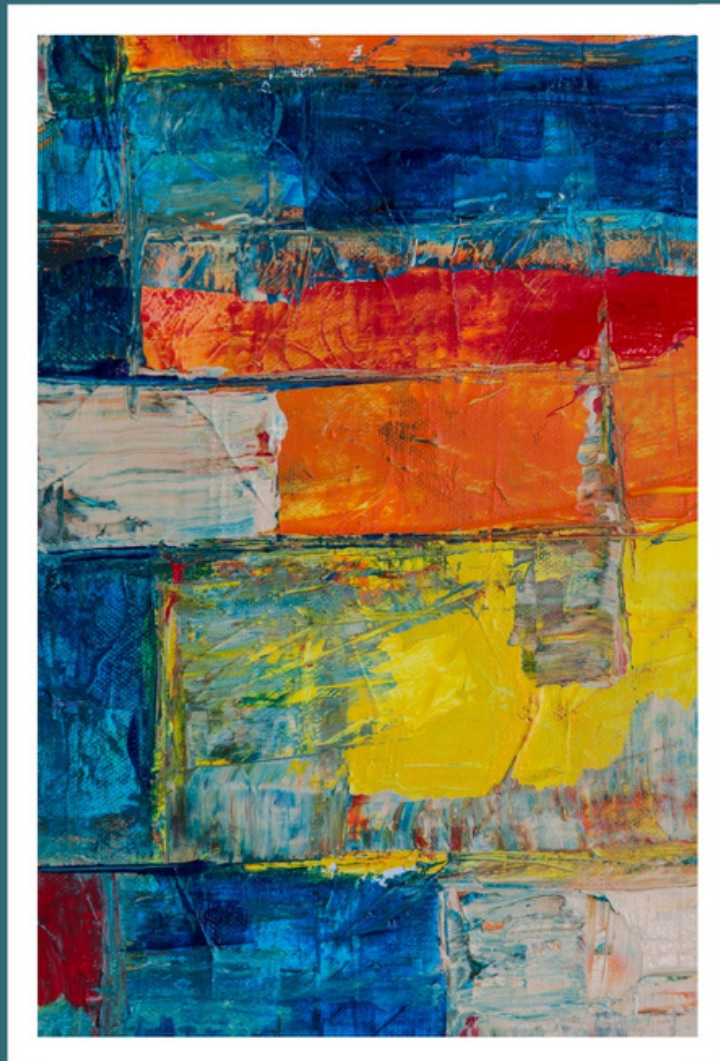


REFLEXÕES NECESSÁRIAS E ATUAIS SOBRE A PESQUISA E ENSINO EM DIREITO



Alana Maria Passos Barreto
Silas da Silva Freire Nascimento
Flávia Moreira Guimarães Pessoa
(Orgs.)

**REFLEXÕES NECESSÁRIAS E ATUAIS SOBRE A
PESQUISA E ENSINO EM DIREITO**



ALANA MARIA PASSOS BARRETO
SILAS DA SILVA FREIRE NASCIMENTO
FLÁVIA MOREIRA GUIMARÃES PESSOA
(ORGANIZADORES)

**REFLEXÕES NECESSÁRIAS E ATUAIS SOBRE A
PESQUISA E ENSINO EM DIREITO**

1ª Edição

Quipá Editora
2023

Copyright © dos autores. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

Revisão e normalização: os autores

Preparação e diagramação: Quipá Editora

Conselho Editorial: Dra. Anna Ariane de Araújo Lavor (IFCE) / Dra. Anny Kariny Feitosa (IFCE) / Dra. Elaine Carvalho de Lima (IFTM) / Dra. Érica P.C. L. Machado (UFRN) / Dra. Harine Matos Maciel (IFCE) / Dra. Patricia Verônica Nunes Carvalho Sobral de Souza (TCE-SE/UNIT).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R332 Reflexões necessárias e atuais sobre a pesquisa e ensino em direito / Organizado por Alana Maria Passos Barreto, Silas da Silva Freire Nascimento e Flávia Moreira Guimarães Pessoa. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2023.

195 p. : il.

ISBN 978-65-5376-258-9 [e-book/PDF] ISBN 978-65-5376-260-2 [Físico]

DOI 10.36599/qped-978-65-5376-258-9

1. Direito – Estudo e ensino. I. Barreto, Alana Maria Passos. II. Nascimento, Silas da Silva Freire. III. Pessoa, Flávia Moreira Guimarães. IV. Título.

CDD 340.07

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/1409

Obra publicada em novembro de 2023

Quipá Editora
www.quipaeditora.com.br
@quipaeditora

PREFÁCIO

É com imensa satisfação que apresentamos a obra “Reflexões necessárias e atuais sobre a Pesquisa e Ensino em Direito”, reflexo da seleção de trabalhos científicos realizados durante o primeiro semestre de 2023 na disciplina “Metodologia do Ensino e Pesquisa em Direito”, ministrada pela Professora Doutora Flávia Moreira Guimarães Pessoa, no Programa de Mestrado em Direito da Universidade Federal de Sergipe.

A obra é fruto de estudos em torno de variadas perspectivas que passeiam pelos campos da pesquisa e ensino em Direito, haja vista problemáticas que são provocadoras de reflexões tão responsivas as demandas atuais. Para isso, a obra se estrutura em duas partes. Na primeira, estão as discussões sobre a metodologia da pesquisa e na segunda, as discussões sobre a metodologia de ensino.

Num primeiro momento, o enfoque do livro é voltado para os estudos e debates sobre a metodologia da pesquisa jurídica. O bloco abre com o trabalho intitulado por “Considerações acerca do método: uma análise do conceito de paradigma em Agamben e a possibilidade de seu uso através do método arqueológico paradigmático na pesquisa jurídica”, escrito por Arllan Douglas Santos Rocha e Flávia de Ávila, discute a aplicação do método arqueológico-paradigmático de Giorgio Agamben na pesquisa jurídica.

Por sua vez, o terceiro capítulo, de autoria de Reginaldo Felix Nascimento, Camilla Ellen Aragão Costa e Lucas Gonçalves Da Silva, denominado “Lei Geral de Proteção de Dados aplicada à pesquisa científica” pretende estabelecer os padrões da LGPD para pesquisa científica, de modo a fundamentar a importância da ética na pesquisa e os perigos de uma regulamentação rígida na pesquisa.

Na segunda parte do livro, são trazidas apreciações realistas e incursões práticas acerca da docência jurídica. O artigo que inicia as reflexões sobre o ensino do direito tem como título “Desconstrução do ensino jurídico tradicional através da utilização de metodologias ativas (Estudo de Caso)”, escrito por Silas da Silva Freire Nascimento e Henrique Ribeiro Cardoso. Nele, os autores...

O bloco “Reflexões necessárias e atuais para o Ensino em Direito” é aberto com o trabalho intitulado por “Desconstrução do ensino jurídico tradicional através da utilização de metodologias ativas (Estudo de Caso)”, escrito por Silas da Silva Freire Nascimento e Henrique Ribeiro Cardoso. Nele, os autores destacam a necessidade de repensar propostas atreladas a inovação do ensino jurídico através da didática sistematizada pelo estudo de caso, considerando a sua condição de metodologia ativa. Vale dizer que qualquer mudança efetiva em sala de aula depende do engajamento de todos, fomentando-se ainda a discussão de que o estudo de caso deve ser cada vez mais utilizado para aprendizagem significativa nos ambientes destinados ao ensino jurídico.

O quinto capítulo, “A metodologia do ensino jurídico e o princípio constitucional da fraternidade”, escrito por Luciana de Aboim Machado e Kaliany Varjão de Santana Oliveira Guimarães, aborda a necessidade em perceber se a Resolução CNE/CES nº 05/2018, que dispõe sobre as diretrizes para os cursos de graduação em Direito, guarda consonância com esse novo arcabouço ético proposto pela fraternidade, marcado pela exigência da boa-fé objetiva como requisito de existência (ou manutenção) de direitos materiais ou processuais, pela consensualidade na resolução de conflitos e pelo agir cooperativo.

O sexto capítulo, “O ensino jurídico no Brasil: desafios e perspectivas para a previdência complementar”, escrito por José Tuany Campos de Menezes, Luis Felipe dos Santos Celestino e Flávia Moreira Guimarães Pessoa, aborda como o ensino jurídico pode contribuir para o desenvolvimento da previdência complementar, integrante do sistema de seguridade social brasileiro, em consonância com os direitos fundamentais. O estudo em tela traz uma reflexão importantíssima diante da necessidade de cada vez mais se capacitar o ensino jurídico para abraçar os desafios do sistema previdenciário brasileiro, preparando os estudantes na compreensão de suas complexidades com o enfoque da previdência complementar.

O sétimo capítulo, “Perspectivas para um ensino jurídico restaurativo: recursos de ensino e aprendizagem direcionados à humanização do direito”, escrito por Raquel Dantas Pluma, Karyna Batista Sposato e Caroline Ayala de Carvalho Bastos, aborda o papel do docente na construção de um ensino jurídico com viés restaurativo, ou seja, capaz de promover o diálogo, o empoderamento dos sujeitos, assim como capaz de auxiliar aos futuros profissionais de Direito a lidar com as situações que se depararem. Destaca-se ainda que a missão do docente universitário na utilização de recursos de ensino e aprendizagem é essencial para humanizar o ensino do Direito e com isso, despertar a empatia dos discentes.

O oitavo capítulo, “O saber docente para o ensino jurídico dos métodos alternativos de solução de conflitos”, escrito por Rafaela Vargas Candido Rodrigues Goulart, aborda a missão social da docência na promoção da cultura de paz diante da necessária humanização para as demandas de resolução de conflitos. Dessa forma, o estudo coloca em notoriedade a forma que o conhecimento prático, teórico e humano contribuem para os ideais de pacificação social e diálogo através da fraternidade como importante mecanismo para resolução de conflitos.

O nono capítulo, “O uso da inteligência artificial no ensino jurídico”, escrito por Isaac Costa Soares de Lima, José Vilton de Jesus Junior, Ubirajara Coelho Neto e Clara Angélica Gonçalves Cavalcanti Dias, aborda sobre como o avanço das tecnologias tem impactado nas diversas formas de ensinar o direito em território nacional, valendo-se de discussões sobre como os cursos devem se adaptar a essas inovações através da incrementação de diferenciadas atividades e práticas didático-

pedagógicas em sala de aula. É feito o destaque da inteligência artificial por força de seu crescimento, sinalizando-se inclusive as questões éticas e acadêmicas que passeiam em sua utilização nas relações de ensino e aprendizagem.

O décimo capítulo, “A implantação do ensino jurídico à distância em paralelo com o modelo bidimensional de Joseph Lowman”, escrito por Gabriela Silva dos Santos Mendonça e Ubirajara Coelho Neto, aborda uma reflexão sobre os modelos de ensino à distância em paralelo com o modelo bidimensional de Joseph Lowman, propondo-se a responder se os métodos apresentados por ele podem ser encaixados no ensino jurídico a distância. Para fazer essa avaliação, foram observados os critérios das dimensões atreladas ao estímulo intelectual e o relacionamento interpessoal.

Por sua vez o capítulo, “Novo Ensino Médio, itinerários formativos e a atuação do profissional em Direito”, escrito por Kid Lenier Rezende e Henrique Ribeiro Cardoso, aborda a reflexão de como o profissional com formação jurídica poderá encontrar oportunidades e obstáculos para atuar junto ao ensino na Educação Básica, sendo a sua postura de responsabilidade valiosa a capacitação dos estudantes. Os autores destacam que com a mudanças sociais, a educação passou por diversas transformações e dessa forma, os itinerários formativos, através da interdisciplinaridade, foram ganhando espaço, considerando o saber jurídico indispensável ao desenvolvimento da consciência crítica argumentativa.

Já o penúltimo capítulo, “A postura do professor universitário exemplar direcionada ao aprendizado eficiente”, escrito por Karine Pireddu Santana Machado e Henrique Ribeiro Cardoso, aborda algumas considerações sobre o modelo de professor universitário tido como ideal em sua importante missão de auxiliar os discentes a aprimorar o conhecimento, destacando-se os propósitos direcionados ao aprendizado eficiente diante da construção da aprendizagem obstinada aos aspectos da liberdade e coletividade. Menciona-se o papel do professor diante de sua responsabilidade social, haja vista o compromisso necessário para transformação de realidades do aluno.

O último capítulo, “O ensino jurídico durante a pandemia da covid-19: acesso à internet e ensino remoto”, escrito por Mariana Assunção Ralim Santos e Jadson Correia de Oliveira, aborda o destaque do ensino remoto que foi visto como uma solução em meio as dificuldades impostas pelo ensino jurídico durante à pandemia. Ficou evidente que muito embora o ensino remoto tenha se consolidado como metodologia, o acesso à internet de qualidade compromete de modo significativo a sua utilização.

À vista disso, o Direito, enquanto Ciência Jurídica, deve refletir e impulsionar a mudança social. Para tanto, seus operadores devem observar o rigor metodológico em suas pesquisas e sempre estarem atentos aos novos métodos de ensino. É com essa missão que a obra se insere: apresentar

perspectivas contemporâneas sobre a pesquisa e o ensino jurídico a fim de contribuir para a transformação social.

Aracaju/SE, 31 de outubro de 2023.

*Alana Maria Passos Barreto
Silas da Silva Freire Nascimento
Flávia Moreira Guimarães Pessoa*

SUMÁRIO

PREFÁCIO

PARTE I - REFLEXÕES NECESSÁRIAS E ATUAIS SOBRE A PESQUISA EM DIREITO

CAPÍTULO 1 15

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO MÉTODO: UMA ANÁLISE DO CONCEITO DE PARADIGMA EM AGAMBEN E A POSSIBILIDADE DE SEU USO ATRAVÉS DO MÉTODO ARQUEOLÓGICO PARADIGMÁTICO NA PESQUISA JURÍDICA

Arllan Douglas Santos Rocha
Flávia de Ávila

CAPÍTULO 2 27

LEI GERAL DE PROTEÇÃO DE DADOS APLICADA À PESQUISA CIENTÍFICA

Reginaldo Felix Nascimento
Camilla Ellen Aragão Costa
Lucas Gonçalves Da Silva

CAPÍTULO 3 41

A PESQUISA EMPÍRICA E OS RESULTADOS DO FUNDO DE COMBATE À POBREZA

Carlos Antônio Araújo Monteiro
Pedro Durão

PARTE II - REFLEXÕES NECESSÁRIAS PARA O ENSINO EM DIREITO

CAPÍTULO 4 57

DESCONSTRUÇÃO DO ENSINO JURÍDICO TRADICIONAL ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS (ESTUDO DE CASO)

Silas da Silva Freire Nascimento
Henrique Ribeiro Cardoso

CAPÍTULO 5 71

A METODOLOGIA DO ENSINO JURÍDICO E O PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA FRATERNIDADE

Kaliany Varjão de Santana Oliveira Guimarães
Luciana de Aboim Machado

CAPÍTULO 6	85
O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PREVIDÊNCIA COMPLEMENTAR	
<i>José Tuany Campos de Menezes</i> <i>Luis Felipe dos Santos Celestino</i> <i>Flávia Moreira Guimarães Pessoa</i>	
CAPÍTULO 7	97
PERSPECTIVAS PARA UM ENSINO JURÍDICO RESTAURATIVO: RECURSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DIRECIONADOS À HUMANIZAÇÃO DO DIREITO	
<i>Raquel Dantas Pluma</i> <i>Karyna Batista Sposato</i> <i>Caroline Ayala de Carvalho Bastos</i>	
CAPÍTULO 8	111
O SABER DOCENTE PARA O ENSINO JURÍDICO DOS MÉTODOS ALTERNATIVOS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS	
<i>Rafaela Vargas Candido Rodrigues Goulart</i> <i>Luciana de Aboim Machado</i>	
CAPÍTULO 9	125
O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO JURÍDICO	
<i>Isaac Costa Soares de Lima</i> <i>José Vilton de Jesus Junior</i> <i>Ubirajara Coelho Neto</i> <i>Clara Angélica Gonçalves Cavalcanti Dias</i>	
CAPÍTULO 10	141
A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO À DISTÂNCIA EM PARALELO COM O MODELO BIDIMENSIONAL DE JOSEPH LOWMAN	
<i>Gabriela Silva dos Santos Mendonça</i> <i>Ubirajara Coelho Neto</i>	
CAPÍTULO 11	153
NOVO ENSINO MÉDIO, ITINERÁRIOS FORMATIVOS E A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL EM DIREITO	
<i>Kid Lenier Rezende</i> <i>Henrique Ribeiro Cardoso</i>	

CAPÍTULO 12	167
A POSTURA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EXEMPLAR DIRECIONADA AO APRENDIZADO EFICIENTE	
<i>Karine Pireddu Santana Machado</i> <i>Henrique Ribeiro Cardoso</i>	
CAPÍTULO 13	179
O ENSINO JURÍDICO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: ACESSO A INTERNET E ENSINO REMOTO	
<i>Mariana Assunção Ralim Santos</i> <i>Jadson Correia de Oliveira</i>	
SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES	191
ÍNDICE REMISSIVO	195

PARTE I

**REFLEXÕES NECESSÁRIAS E ATUAIS SOBRE
A PESQUISA EM DIREITO**

CAPÍTULO 1

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO MÉTODO: UMA ANÁLISE DO CONCEITO DE PARADIGMA EM AGAMBEN E A POSSIBILIDADE DE SEU USO ATRAVÉS DO MÉTODO ARQUEOLÓGICO PARADIGMÁTICO NA PESQUISA JURÍDICA

*Arllan Douglas Santos Rocha
Flávia de Ávila*

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo discutir a importância do método para a ciência moderna, apresentando o conceito de paradigma no método arqueológico-paradigmático de Giorgio Agamben e a possibilidade de seu uso na pesquisa jurídica. Para isso, buscou-se realizar, em linhas gerais, uma análise das questões inerentes à escolha do método e as linhagens epistemológicas conformadoras do método arqueológico-paradigmático como uma forma de se desenvolver investigações que partem do conceito de paradigma agambeniano.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia Científica; Epistemologia Jurídica; Giorgio Agamben; Paradigma; Método Arqueológico-Paradigmático.

INTRODUÇÃO

Dentre as suas características, a ciência moderna possui a adoção de pressupostos de validade que distinguem o saber científico daquele oriundo do senso comum. A escolha do método, que deve ser capaz de garantir a higidez necessária ao processo de racionalização do saber, faz parte dos requisitos a serem preenchidos para que os resultados da pesquisa possam obter a sua validação.

É a partir da eleição do método que o pesquisador traça os caminhos a serem seguidos no desenvolvimento da sua pesquisa. Da testagem das hipóteses levantadas à investigação do problema enfrentado, é necessário que a análise esteja de acordo com os requisitos intrínsecos à abordagem adotada. Através desta escolha, o cientista toma para si a obrigação de cumprir com os procedimentos em busca de uma validação do trabalho por ele realizado.

Pode-se dizer que a posição do método enquanto requisito de validade o tornou um elemento indispensável a qualquer investigação que pretenda ser cientificamente aceita. Com isso, o debate acerca da escolha das técnicas de pesquisa está presente desde a elaboração do projeto que se pretende

desenvolver, fazendo com que a sua eleição ocorra em conjunto com o problema, o objeto e a hipótese proposta.

É o método que dará validade aos resultados obtidos pelo pesquisador em meio às suas investigações científicas. Somente se faz ciência através do uso de métodos que, reconhecidos e aceitos pela comunidade científica, garantam que a pesquisa ocorra por meio de pressupostos determinados e devidamente expostos sobre o que está sendo feito, como se fez, além de quais os resultados obtidos.

Diante destas circunstâncias, discutir os procedimentos de investigações adotadas é essencial para que se possa entender qual o caminho que se pretende seguir em sua pesquisa. O desenvolvimento de atividades científicas pressupõe uma observância, por parte do pesquisador, com relação ao método por ele selecionado, tanto no que diz respeito aos procedimentos que devem ser feitos através da metodologia aplicada, assim como em relação aos limites encontrados no método.

Todos os métodos possuem limitações intrínsecas a eles (Dionne; Laville, 1999, p. 96). É por isso que há, na pesquisa científica, uma diversidade de procedimentos por meio dos quais será possível observar o problema enfrentado pelo pesquisador, sendo a ele possibilitada a escolha acerca do procedimento que melhor oferece ferramentas para o desenvolvimento de sua pesquisa.

Segundo Lamy (2011, p. 44), embora o método seja parte central da pesquisa científica, ele é paradoxalmente posto em uma condição de negligência nos projetos de pesquisa jurídicos. Desta forma, é necessário um esforço epistemológico por parte da academia na produção de conhecimentos acerca dos métodos científicos que possam ser utilizados na pesquisa jurídica.

Os desafios enfrentados pelo direito, enquanto ciência social, residem na necessidade de se incorporar em sua pesquisa métodos que atendam às particularidades do saber jurídico produzido. As ciências jurídicas necessitam de uma verdadeira interdisciplinaridade em sua formação, de modo que seja possível promover investigações sobre as mais diversas temáticas inerentes ao direito.

Ao longo de toda a construção do saber científico, a filosofia tem prestado contribuições indispensáveis à ciência de um modo geral. Por meio de debates epistemológicos foi possível o desenvolvimento de novas formas de pensar a construção do saber. Seja através de novos métodos, ou do aperfeiçoamento de linhas procedimentais pré-existentes, a epistemologia trouxe novas formas de se fazer ciência que impactam diretamente a construção do saber jurídico.

Dentre os autores que mais têm se destacado na pesquisa jurídica, Giorgio Agamben vem ganhando um lugar respeitável em meio às maneiras de se fazer ciência no direito. Através de seu método arqueológico-paradigmático, o autor italiano desenvolveu uma nova forma de pensar que parte do acontecimento para o universal, o que tem auxiliado aqueles que buscam desenvolver pesquisas acerca da biopolítica, do estado de exceção etc.

Porém, antes de se adentrar ao método arqueológico-paradigmático, é necessário que algumas das chaves de leitura utilizadas por Agamben sejam descortinadas, de modo que se possa ter uma noção acerca do funcionamento epistemológico do método proposto desde a sua base primordial.

Através da identificação do conceito de paradigma utilizado por Agamben no desenvolvimento de seu método arqueológico-paradigmático, é possível identificar quais as pesquisas científicas em direito são possíveis de serem desenvolvidas por meio desta nova forma de pensar. É essencial ao desenvolvimento da atividade científica que o pesquisador, conhecendo a importância do método, observe os seus limites e as suas possibilidades no momento da escolha da melhor metodologia para o trabalho que se pretende desenvolver.

Por isso, o presente trabalho pretende servir de guia para que seja possível a identificação do que é e para que serve o paradigma na perspectiva de Giorgio Agamben, de modo que os pesquisadores consigam identificar nele a sua posição em meio ao método arqueológico-paradigmático, sendo esta uma possibilidade metodológica para o desenvolvimento de pesquisas em direito.

A IMPORTÂNCIA DO MÉTODO NA CIÊNCIA MODERNA

Segundo Mezzaroba e Monteiro (2009, p. 4), a capacidade de produzir conhecimento seria uma qualidade inerente aos seres humanos. Embora seja possível afirmar que a racionalização de ideias é um elemento que se destaca em meio à condição humana, não é prudente que esta competência seja definida como algo que possa ser naturalmente encontrado no Homem, especialmente quando se fala na construção do saber científico.

Ao longo da história, os seres humanos se depararam com uma necessidade permanente de construir saberes que auxiliassem na sua sobrevivência (Dionne; Lavelle, 1999, p. 17). Dentre eles está o chamado saber espontâneo, o qual decorre das observações adquiridas pelos indivíduos, através de experiências intuitivas, por meio das quais o sujeito aceita como verdade a primeira compreensão do fenômeno por ele vivenciado (Dionne; Lavelle, 1999, p. 18).

Este tipo de conhecimento, também denominado senso comum, decorre da tendência sistematizadora humana, que por meio de adaptações e assimilações, finda por criar sistemas através dos quais cataloga as experiências vivenciadas em seu cotidiano (Mezzaroba; Monteiro, 2009, p. 32-33). Desta forma, embora o senso comum seja capaz de “produzir saberes que, como os demais, servem para a compreensão de nosso mundo e de nossa sociedade” (Dionne; Lavelle, 1999, p. 19), é necessário que deles se desconfie, uma vez que podem servir de obstáculos para a construção de conhecimentos que permitam a verificação de sua verdade (Dionne; Lavelle, 1999, p. 19). Enquanto o conhecimento

científico pode ser compreendido de forma independente do seu conteúdo; o senso comum possui uma relação umbilical entre a razão e o conteúdo que dela se desprende (Germano; Kulesza, 2010, p. 124).

Há relação simbiótica entre o conhecimento gerado através do senso comum e o procedimento cognitivo que o criou, de modo que a separação destes elementos finda por gerar uma total ausência de sentido no que se refere àquele conhecimento (Germano; Kulesza, 2010, p. 124). Com o tempo, as fragilidades do saber intuitivo foram sentidas pelos seres humanos, de modo que, através de um longo processo histórico-epistemológico, o senso comum foi dando lugar às investigações metodologicamente elaboradas (Dionne; Laville, 1999, p. 22).

Perpassando por várias escolas de pensamento, aos poucos foi sendo criado e aprimorado o que denominamos método científico, sendo ele um caminho através do qual é possível obter respostas científicas aos problemas apresentados (Mezzaroba; Monteiro, 2009, p. 50). Ao tratar do método científico como uma forma de pensar, Carl Sagan afirmou: “Meus pais não eram cientistas. Não sabiam quase nada sobre ciência. Mas, ao me apresentar simultaneamente ao ceticismo e à admiração, me ensinaram duas formas de pensar, de tão difícil convivência, centrais para o método científico” (2006, p. 14). Com este exemplo, o renomado cientista e divulgador da ciência Carl Sagan buscou ensinar que o método científico exige do pesquisador constante ponderação, de modo que, a partir dela, seja possível buscar um equilíbrio entre a curiosidade científica e o ceticismo necessário para que se possa tornar o conhecimento decorrente da investigação científica o mais objetivo possível.

Dos ensinamentos de Carl Sagan (2006, p. 14) é possível extrair o caráter fundamental da curiosidade para que surjam as diversas perguntas a serem objeto de análise por parte da ciência. Também se entende como um dever inerente ao pesquisador manter-se cético acerca dos resultados que venha a obter em suas investigações. Afinal, a importância do método nas ciências modernas pressupõe que o pesquisador desenvolva as suas hipóteses com base na racionalidade necessária para que a ciência esteja distanciada da mera opinião.

Tanto é assim que, dentre os valores metodológicos, a construção do conhecimento científico percorre um caminho por meio do qual se exige do cientista “curiosidade e ceticismo, a confiança na razão e no procedimento científico e, também, a aceitação de seus limites” (Dionne; Laville, 1999, p. 96). Ou seja, é necessário para um bom pesquisador que as investigações ocorram sempre de modo a questionar as suas conclusões, especialmente quando elas findam em argumentos do senso comum (Dionne; Laville, 1999, p. 96).

Não é que a ciência não possa obter resultados que convirjam com o senso comum (Mezzaroba; Monteiro, 2009, p. 37), mas o cientista tem por dever a responsabilidade de sempre questionar os seus resultados, submetendo-os a novos testes e reconsiderações, além de divulgá-los perante a comunidade. Deste modo, se torna possível verificar se a resposta obtida para o problema

investigado realmente se mantém quando ela é submetida às revisões com base no método científico (Dionne; Laville, 1999, p. 96).

Afinal, a reprodutibilidade é um elemento importante do conhecimento científico, uma vez que “O que torna, porém, o conhecimento científico distinto dos demais é que tem como característica fundamental a sua verificabilidade” (Gil, 2021, p. 9). Portanto, conhecer os métodos científicos possíveis de serem utilizados, com as suas peculiaridades, especificidades e limitações, faz parte do processo de condução de uma boa prática científica (Gil, 2021, p.9).

Com isso, tem-se que a busca pelo método adequado é indispensável para que se possa proceder com qualquer investigação científica, uma vez que a higidez da pesquisa a ser realizada dependerá do cumprimento das etapas metodológicas por meio das quais se garantirá a objetividade e reprodutibilidade da investigação. Isto porque a ciência moderna toma forma a partir do desenvolvimento de processos cognitivos racionalmente organizados, uma vez que possui leis e regras que dão forma à sua natureza teórica (Santos, 1995, p. 15-16).

Diante da conceituação de método científico como um conjunto de procedimentos que devem ser executados para que se possa chegar a um saber confiável (Gil, 2021, p. 9), a necessidade de conhecer as ferramentas metodológicas disponíveis torna-se ainda mais imperativo aos pesquisadores.

Ademais, segundo escreve Gil (2021, p.10), os cientistas e filósofos da ciência moderna defendem a existência de uma variedade de métodos que podem ser aplicados de acordo com o objeto de estudo ou com a classe das proposições averiguadas. Neste contexto, a escolha de um método torna-se ainda mais crucial, haja vista que é a partir dele que o pesquisador terá à sua disposição ferramentas de pesquisa e investigação capazes de expandir ou limitar a sua pesquisa.

Tal perspectiva pode ser identificada na obra de Thomas Kuhn (1998, p. 221) quando ele afirma que “Há escolas nas ciências, isto é, comunidades que abordam o mesmo objeto científico a partir de pontos de vista incompatíveis.”. Por isso, a escolha do método científico perpassa também pela construção epistemológica que se pretende realizar. É importante que a construção do conhecimento científico que se pretende fazer por meio da pesquisa proposta perpasse por construções epistemológicas que tornem possível a identificação do problema objeto da investigação, ao mesmo tempo em que possibilite a averiguação das hipóteses inicialmente levantadas.

No livro *Metodologia da Pesquisa Jurídica*, Lamy (2011, p. 68) afirma que “O objeto da ciência jurídica é essencialmente histórico, ou seja, é um objeto caracterizado pelo ‘estar’ e não pelo ‘ser’”. Por isso, é indispensável para o desenvolvimento de uma boa pesquisa jurídica que se reconheça no direito a presença das marcas ideológicas e culturais sempre acopladas em meio ao seu objeto, de modo que não poderá ser considerada científica a pesquisa jurídica que não desvende tais elementos do seu objeto de estudo (Lamy, 2011, p. 68-69).

Para tanto, Lamy (2011, p. 69) recomenda ao pesquisador do direito que nunca deixe de recorrer a fontes multidisciplinares, de modo que em seu trabalho se façam presentes as mais variadas contribuições técnicas, de método, bem como os conteúdos e resultados obtidos em pesquisas produzidas por cientistas que possuem enfoques diferentes acerca do objeto de estudo que se busca desvendar.

Diante deste cenário, entende-se que a pesquisa científica em direito necessita de novos enfoques, por meio dos quais sejam levados em consideração os novos paradigmas que surgem em meio à epistemologia jurídica. Dentre as novas formas de fazer ciência em direito está o método arqueológico-paradigmático de Giorgio Agamben. Para melhor compreendê-lo, é necessário que sejam analisadas algumas premissas sobre as quais discorre o referido autor.

Através do livro *Signatura Rerum*, Giorgio Agamben disserta sobre o método denominado arqueológico-paradigmático. Na primeira parte do livro, intitulada “*O que é um paradigma?*”, Agamben discorre sobre este conceito tão caro ao método por ele desenvolvido. Sabendo-se que o paradigma é essencial para a compreensão do funcionamento da ciência moderna, adiante será explorada a noção de paradigma defendida por Giorgio Agamben na mencionada obra bibliográfica.

O PARADIGMA NO MÉTODO ARQUEOLÓGICO-PARADIGMÁTICO

Em meio às possibilidades metodológicas existentes no âmbito da ciência moderna, o método arqueológico-paradigmático, desenvolvido por Giorgio Agamben, tem um lugar especial dentre aqueles utilizados pelos estudiosos do direito. De acordo com Brum Neto (2018, p. 93), “o termo arqueologia é uma constante no pensamento de Giorgio Agamben”, e é através da sua união junto à escolha do paradigma que se torna possível a aplicação do método às investigações científicas.

Destaca-se que o método arqueológico-paradigmático não decorre de uma pretensão acerca da possibilidade de se construir teses meramente historiográficas (Agamben, 2019, p. 9). Através da análise de algumas figuras que serviram como o seu objeto de estudo, Agamben foi levado ao método arqueológico-paradigmático, o que fez, de maneira específica, ao encontrar elementos que foram capazes de constituir de forma mais ampla os contextos da sua formação:

Em minhas pesquisas, pude analisar algumas figuras – o *homo sacer* e o mulçumano, o estado de exceção e o campo de concentração – que certamente são, mesmo que em medida diferente, fenômenos históricos positivos, mas que nelas eram tratados como paradigmas, cuja função era constituir e tornar inteligível um contexto histórico-problemático mais amplo. Será oportuno nos determos aqui no sentido e na função do uso dos paradigmas na filosofia e nas ciências humanas, uma vez que isso deu lugar a equívocos, em especial com aqueles que –

com maior ou menor boa-fé – julgaram que minha intenção era oferecer teses ou reconstruções de caráter meramente historiográfico. (Agamben, 2019, p. 9)

Foi a partir destas observações que Agamben relatou a sua inquietação acerca do silêncio de Foucault, nos escritos de *A arqueologia do saber*, sobre o termo *paradigma*. Segundo Agamben (2019, p. 14), “são ainda mais enigmáticos não apenas o silêncio de Foucault a respeito de Kuhn, mas também o cuidado com o qual, em *Archéologie du savoir*, ele parece evitar o próprio termo ‘paradigma’”. Deste modo, “Michel Foucault se serve mais de uma vez da expressão ‘paradigma’, sem jamais defini-la com precisão” (Agamben, 2019, p. 9).

Na referida obra, Foucault não só evita o uso deste termo, como também não menciona que utiliza o conceito de paradigma desenvolvido por Kuhn. O referido filósofo da epistemologia afirma que “Um ‘paradigma’ é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma.” (Kuhn, 1998, p. 219).

Ou seja, o paradigma está constantemente entre o problema e o objeto, servindo-lhe de verdadeira força motriz no que diz respeito ao desenvolvimento das investigações científicas. Deste modo, se tem no paradigma uma via de mão dupla através da qual o pesquisador tende a buscar respostas generalizantes que o expliquem, o que faz a partir da aplicação de um método científico.

Novamente o método está diretamente ligado à ideia de um saber científico, afinal, a conceituação de elementos definidores da ciência como uma escolha racional de um método a ser aplicado em uma investigação perpassa também pela identificação do paradigma a ser analisado e, até mesmo, superado ou questionado.

Favaretto (2013, p. 112) afirma que o alcance da tese de Agamben parece ser encontrado no uso bastante específico que o autor faz do método paradigmático que buscou em Foucault. Para além da procura por uma fundamentação epistemológica, Agamben realizou uma verdadeira reorganização do método paradigmático foucaultiano para tornar possível o uso de uma técnica que lhe permitisse investigar os paradigmas por ele identificados.

É por meio dessa concepção de ciência que se torna possível identificar que “o paradigma é apenas um exemplo, um caso individual, que, através de sua repetibilidade, adquire a capacidade de modelar tacitamente o comportamento e as práticas de pesquisa dos cientistas” (Agamben, 2019, p. 13). Neste sentido, o paradigma é elevado a uma condição central em meio à investigação promovida pelos pesquisadores, sendo ele então definido como elemento fomentador das chamadas revoluções científicas:

O império da regra como cânone de cientificidade é substituído assim pelo do paradigma, e a lógica universal da lei é substituída pela lógica específica e singular do exemplo. E, quando um velho paradigma é substituído por um novo, incompatível com ele, se produz o que Kuhn chama de uma revolução científica (Agamben, 2019, 13).

É possível observar o paradigma em meio às ciências como um elemento fomentador da pesquisa científica. A condição por meio da qual é possível se encontrar o paradigma pressupõe a curiosidade investigativa tão necessária para que se possa ter o ponto de partida com relação ao problema que se pretende desnudar. A observação paradigmática decorre de uma busca por um elemento particular, mas que, dada a sua condição de paradigma, tenciona a relação pontual na busca pela sua universalidade totalizante.

Desta forma, para tornar claro o estatuto epistemológico do qual parte o paradigma, é necessário que ele seja observado como uma constante rediscussão entre o particular e o universal, ao mesmo tempo em que é possível encontrar no paradigma uma singularidade que o insere entre o pontual e o geral sem que nunca adentre em qualquer um destes pólos (Agamben, 2019, p. 24).

Com isso, Agamben propõe que, a partir do seu método, a visão paradigmática seja um ponto a partir do qual se possa desenvolver a pesquisa cognitiva por meio da qual se busque os resultados decorrentes dos testes realizados por meio das hipóteses e perante o objeto. Assim, tem-se que:

Em suma, a arqueologia filosófica, na perspectiva de uma leitura paradigmática, depende, em última análise, a possibilidade de produzir no interior do arquivo cronológico, pontos de clivagem que possam torná-los compreensíveis e legíveis ao investigador. A inteligibilidade acerca da compreensão dos paradigmas se refere a um caráter ontológico e não propriamente a uma relação cognitiva entre sujeito e objeto, mas, diz respeito ao ser (Pontel, 2014, p. 87).

Neste sentido, Agamben (1993, p. 16) nomeou como Exemplo o elemento que escapa à antinomia existente entre o universal e o particular. Com isso, pode-se dizer que Agamben tem, no uso da palavra Exemplo, uma forma de lidar com o paradigma, tão essencial para a conformação e aplicação de seu método arqueológico-paradigmático. É a partir do Exemplo que se iniciam as investigações através das quais será possível identificar a existência ou não de um paradigma. Quanto ao tema, Giorgio Agamben afirma que:

O que o exemplo demonstra é seu pertencimento a uma classe, mas, precisamente por isto, no mesmo momento em que a exhibe e delimita, o caso exemplar escapa dela (assim, no caso de um sintagma linguístico, ele mostra o próprio significar e, deste modo, suspende sua significação). Se perguntamos, então, se a regra se aplica ao exemplo, a resposta não é fácil, visto que ela se aplica ao exemplo só como caso normal e não, evidentemente, enquanto exemplo. O exemplo, digamos, é excluído do caso normal não porque não faz parte dele, mas, pelo contrário, porque exhibe seu pertencer a ele. Ele é verdadeiramente paradigma no sentido etimológico: aquilo que "se mostra ao lado", e uma classe pode conter tudo, mas não o próprio paradigma. (Agamben, 2007, p. 29)

Deste modo, ao mesmo tempo em que o Exemplo parte do individual, ele engloba de certa maneira a universalidade sem que faça parte dela. Neste sentido, Giorgio Agamben afirma, nos escritos feitos em *A comunidade que vem*, o seguinte:

Um conceito que escapa à antinomia do universal e do particular é-nos desde sempre familiar: é o exemplo. Qualquer que seja o âmbito em que faça valer a sua força, o que caracteriza o exemplo é o facto de valer para todos os casos do mesmo gênero e, simultaneamente, estar incluído entre eles. Ele é uma singularidade entre as outras, que está no entanto em vez de cada uma delas, vale por todas. Por um lado, todo o exemplo é tratado, de facto, como um caso particular real, por outro, reconhece-se que não pode valer na sua particularidade. Nem particular nem universal, o exemplo é um objecto singular que, digamos assim, se dá a ver como tal, mostra a sua singularidade. Daí a pregnância do termo que em grego exprime o exemplo: *para-deigma*, o que se mostra ao lado (como o alemão *Bei-spiel*, o que joga ao lado) (Agamben, 1993, p. 16).

Importa salientar que, de acordo com Barreiros, Gaspar e Sampaio (2011, p. 117), é possível a utilização de paradigmas no desenvolvimento de estudos jurídicos, assim como é totalmente aplicável à pesquisa em direito o conceito de revoluções científicas desenvolvido por Thomas Kuhn. É a partir dos paradigmas jurídicos que se torna possível a elaboração de pesquisas arqueológicas-paradigmáticas em meio à ciência do direito.

A conceituação dada ao paradigma por Agamben vai além daquela definida por Kuhn, como adiante será demonstrado. Mas em ambos os aspectos é possível obter do pensamento de Agamben (2019, p. 34) acerca do tema que “O círculo hermenêutico, que define o procedimento cognoscitivo das ciências humanas, só adquire seu sentido próprio na perspectiva do método paradigmático”.

Ou seja, dentro das humanidades em geral, e aqui estão incluídas as ciências jurídicas, o processo de cognição realizado na busca pela produção de um conhecimento científico válido e validável não só é possível, como também pode-se afirmar que ele adquirirá um sentido autônomo através da aplicação do método paradigmático defendido pelo autor.

Esta discussão também perpassa pela capacidade do pesquisador de se ater às impressões deixadas por procedimentos que partem de uma prévia compreensão do fenômeno analisado (Agamben, 2019, p. 35). Afinal, a análise em meio à pesquisa jurídica finda por encontrar o seu verdadeiro espaço em meio à ontologia dos seus objetos, ou seja, em seu ser.

Sem isso, a interpretação do paradigma analisado pelo cientista decorreria de uma possível interpretação da interpretação, a qual ignoraria a possibilidade de se ter no paradigma escrutinado preconcepções oriundas do senso comum (Agamben, 2019, p. 35). Não se pretende analisar a análise do analisável, mas sim o próprio objeto em si e as implicações dele advindas.

Diante deste cenário, Agamben (2019, p. 40-41) sistematizou algumas definições acerca do que ele considera como paradigma. Inicialmente, ele evidencia que em sua concepção “O paradigma é uma forma de conhecimento que não é nem indutivo, nem dedutivo, mas analógico, que se move da singularidade para a singularidade” (Agamben, 2019, p. 41). Com isso, há um rompimento com as bases tradicionais metodológicas, partindo-se em direção a uma concepção ontológica de ciência pautada na epistemologia.

Para tanto, Agamben (2019, p. 41) afirma que este procedimento ocorrerá com base na neutralização da dicotomia entre o particular e o universal, sendo que tal relação dará lugar a uma concepção bipolar por meio da qual será aplicada a acepção analógica da ciência. A busca pelo universal a partir do paradigma não elimina a sua singularidade, mas o transforma em um possibilitador de explicações que parte do específico para o geral.

Assim, “o caso paradigmático se torna tal suspendendo e, ao mesmo tempo, expondo seu pertencimento ao conjunto, de forma que nunca é possível separar nele exemplaridade e singularidade” (Agamben, 2019, p. 41). Por meio da singularidade paradigmática, é possível explicar a universalidade que a partir dela é extraída e analisada.

Deste modo, “o conjunto paradigmático nunca é pressuposto aos paradigmas, mas permanece imanente a eles” (Agamben, 2019, p. 41), o que permanece justamente por não haver uma origem no paradigma, mas sim uma condição por meio da qual cada fenômeno é a origem em si mesmo (Agamben, 2019, p. 41). Afinal, tal como a sua existência para além do universal e do particular, a historicidade extraída do paradigma está no meio da intersecção existente entre a sincronia histórica e a diacronia (Agamben, 2019, p. 41), numa relação que à primeira vista aparenta ser paradoxal.

Como uma exemplificação acerca dos paradigmas por meio dos quais desenvolve a sua pesquisa, Agamben (2019, p. 41) se refere ao *Homo Sacer*, ao *campo de concentração*, ao *Muselmann* e ao *Estado de Exceção*. Por meio de cada um desses paradigmas tornou-se possível ao autor explicar eventos que historicamente se encontram correlacionados a essas referências paradigmáticas, ao menos no ser, pois a sua compreensão está ontologicamente a elas ligadas.

Esta definição perpassa pelo que diz Agamben (2019, p. 42) ao afirmar que “A intelegibilidade, que está em questão no paradigma, tem caráter ontológico, não se refere à relação cognitiva entre um sujeito, mas ao ser”. Por fim, é possível afirmar que “a arqueologia é sempre uma paradigmologia, e a capacidade de reconhecer e articular paradigmas define o nível do pesquisador não menos que o passado de seu objeto” (Agamben, 2019, p. 42).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O método científico faz parte de uma construção epistemológica, que se encontra em meio a constantes debates, por meio da qual se busca melhorias e mudanças que permitam ao pesquisador obter respostas mais aprimoradas aos problemas que perante ele vão surgindo.

É a partir da estruturação de um modelo científico pautado no método que a ciência moderna busca garantir a higidez do processo cognitivo através do qual se pretende construir os saberes

científicos. Com isso, é necessário que os métodos científicos sejam aprimorados em busca de uma construção epistemológica capaz de garantir a validação de seus resultados.

Como visto, os desafios metodológicos gerados a partir dos novos problemas científicos com os quais são confrontados os pesquisadores acarretam uma necessidade constante de se buscar o aperfeiçoamento do método para que se possa garantir a sua efetividade em meio à pesquisa.

Estes desafios também podem ser vistos em meio às pautas epistemológicas das ciências jurídicas, uma vez que elas, que fazem parte das chamadas ciências sociais aplicadas, lidam com fatores sociais que estão em constante mudança, seja na forma como se apresentam; ou em seu próprio ser.

Nas palavras de Lamy (2011, p. 44), a metodologia da pesquisa científica em direito tende a ser deixada de lado em diversas ocasiões, muito embora ela seja a parte central de qualquer investigação que pretenda possuir qualquer validação científica em seus resultados.

Por meio deste trabalho, foi possível apresentar algumas considerações introdutórias acerca de uma nova possibilidade de abordagem metodológica, especialmente através de seu uso na pesquisa jurídica, o qual se denomina método arqueológico-paradigmático, o que se fez com base na análise do conceito de paradigma em Agamben, sendo ele a chave de leitura mais importante para que se possa compreender de maneira embrionário o método proposto pelo autor italiano.

Com isso, a partir da verificação do paradigma como um elemento chave na metodologia proposta por Agamben, o presente trabalho tornou possível dirimir as celeumas que afligem aqueles que buscam desenvolver pesquisas que perpassem por análises acerca da biopolítica, do estado de exceção etc.

Foi por meio da identificação conceitual do paradigma com uma chave de leitura em meio ao método arqueológico-paradigmática de Agamben que se tornou possível identificar o lugar metodológico em meio ao qual esta forma de desenvolver os processos cognitivos encontrou guarida.

Por fim, se entende que a pluralidade dos métodos científicos é essencial para que, com base em seu objeto de estudo, o pesquisador possa optar por aquele que forneça as ferramentas mais adequadas para o imbróglio que se pretende desvendar. Com isso, a análise da concepção paradigmática agambeniana torna possível um leque de oportunidades metodológicas em meio ao desenvolvimento da pesquisa jurídica.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Signatura Rerum**: sobre o método. Tradução Andrea Santurbano e Patrícia Peterle. São Paulo: Boitempo, 2019.

AGAMBEN, G. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua. Tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BRUM NETO, B. **Notas introdutórias à noção de arqueologia em Giorgio Agamben**: deslocamentos interpretativos de Foucault. Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência, Rio de Janeiro, v. 11, nº 3, p. 92-110, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/view/27362>. Acesso em: 12 jun. 2023.

DIONE, J.; LAVILLE, C. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

FAVARETTO, C. M. R. O Futuro Anterior: Giorgio Agamben e o Método Paradigmático. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, [S. l.], v. 2, n. 23, p. 109-125, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/74744>. Acesso em: 20 ago. 2023.

GERMANO, M. G.; KULESZA, W. A. Ciência e Senso Comum: entre rupturas e continuidades. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2010v27n1p115/12388>. Acesso em: 29 maio 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

KUHN, T. S. **A estrutura das Revoluções Científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

LAMY, M. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**: Técnicas de Investigação, Argumentação e Redação. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

MEZZAROBBA, O.; MONTEIRO, C. S. **Manual de Metodologia da Pesquisa no Direito**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

PONTEL, E. **Paradigma**: um diálogo entre Thomas Kuhn e Michel Foucault na perspectiva de Giorgio Agamben. Revista Profanações. v. 1, n. 1, 2014, p. 75-88. Disponível em: <https://www.periodicos.unc.br/index.php/prof/article/view/590/418>. Acesso em: 27 maio de 2023.

SAGAN, C. **O mundo assombrado pelos demônios**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto: Aforamento, 1995.

CAPÍTULO 2

LEI GERAL DE PROTEÇÃO DE DADOS APLICADA À PESQUISA CIENTÍFICA

*Lucas Gonçalves da Silva
Reginaldo Felix Nascimento
Camilla Ellen Aragão Costa*

RESUMO

A sociedade experimenta uma forma de economia calcada em tecnologias de vigilância, que influenciou na conflagração de dados em camadas incomensuráveis. Nesse contexto, aparelha-se um desafio para a pesquisa científica, que deve acontecer obedecendo os padrões nacionais de proteção de dados pessoais. Para tanto, o presente trabalho objetiva estabelecer os padrões da LGPD para pesquisa científica, o contexto histórico que fundamenta a importância da ética na pesquisa e os perigos de uma regulamentação rígida da pesquisa através da LGPD que pode ferir direitos fundamentais. O método utilizado é o hipotético-dedutivo, com utilização de recursos bibliográficos e documentais. Em conclusão, a LGPD revela uma nova realidade para a pesquisa científica, transformando o pesquisador ou órgão de pesquisa em agentes de tratamento, com devidas responsabilidades no tratamento de dados pessoais dos humanos envolvidos na pesquisa científica.

PALAVRAS-CHAVE: LGPD; Pesquisa Científica; Liberdade de Expressão. Direitos Fundamentais.

INTRODUÇÃO

Hodiernamente, inexistem dúvidas de que entre os valores que orientam a pesquisa científica se situa o compromisso com a ética, tendo sido a consolidação desse compromisso reflexo de um processo gradual e que sofreu forte influência de alguns fatos históricos, em especial aqueles que vieram à tona após a segunda Guerra Mundial, mais especificamente relacionados às atrocidades promovidas por médicos nazistas.

As barbaridades cometidas pelos nazistas foram expostas através de julgamentos realizados na cidade de Nuremberg, reconhecendo-se a necessidade de pôr a termo a neutralidade da ética no âmbito das pesquisas, com o consequente nascimento do Código de Nuremberg, “conhecido como o primeiro documento de proteção ética aos participantes de pesquisas científicas contendo orientações de conduta aos pesquisadores” (Corrêa; Lana; Carpintero, 2021, p. 57).

Além do reportado Código, diversos outros documentos nacionais e internacionais foram gradualmente elaborados, objetivando insculpir diretrizes éticas a serem observadas na condução de pesquisas com seres humanos. Segundo Amorim (2019, p. 1035), os referidos documentos foram

gestados como expressão da necessária resposta às barbaridades cometidas durante a guerra, materializando o reconhecimento de que a ética “deve ser incorporada como parte indissociável do saber científico”.

No contexto atual, a sociedade, mergulhada no regime de informação e dataficação constante da vida, demanda uma maior segurança na proteção de dados pessoais. Dessarte, tal cenário reverbera na Pesquisa Científica, incutindo um novo cuidado no ato de pesquisar, a fim de que se mantenha hígido o compromisso com a ética: o devido tratamento de dados pessoais, que funda a justificativa do presente trabalho. Assim, problematiza-se a Lei Geral de Proteção de Dados aplicada à Pesquisa Científica de uma perspectiva juridicamente situada.

Para tanto, foram traçados objetivos consistentes em: compreender a Lei Geral de Proteção de Dados dentro da pesquisa científica; a historicidade da regulamentação da ética na pesquisa científica no Brasil; desdobramentos jurídicos da LGPD na pesquisa científica; a concomitância entre o consentimento da LGPD e das Resoluções do CNS; entendimentos da ANPD sobre a temática LGPD e Pesquisa Científica.

Insta ressaltar que o presente trabalho foi publicado originalmente na Revista de Pesquisa e Educação Jurídica, sendo este texto uma adaptação para publicação na presente obra.

A metodologia do trabalho é a hipotético-dedutiva, com utilização de recursos bibliográficos e documentais, como livros, revistas, periódicos, anais de congressos, leis, resoluções etc., com abordagem temática jurídico-dogmática. Como hipótese, tem-se a necessidade de observação, pelo pesquisador e pelo órgão de pesquisa público ou privado, da Lei Geral de Proteção de Dados na Pesquisa Científica, assegurando o tratamento de dados pessoais ao humano envolvido na pesquisa.

ASPECTOS GERAIS DA PESQUISA CIENTÍFICA NO BRASIL

No Brasil, o marco regulatório da pesquisa com seres humanos é representado pela aprovação, em 2016, da Resolução 196/1996 pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS). Segundo Doneda, Barreto e Almeida (2019, p. 186), a mencionada Resolução cria o Sistema CEP/Conep, encarregado de aprovar as pesquisas envolvendo seres humanos “com o objetivo de proteger o participante da pesquisa e assegurar que o estudo será realizado de acordo com princípios éticos”, tendo sido objeto de atualização pela Resolução 466/2012 do CNS, que, dentre outros aspectos, ratifica a importância do consentimento livre e esclarecido dos participantes.

Anos depois, é aprovada a Resolução 510/2016 pelo CNS, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, cujos procedimentos metodológicos

envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

A referida Resolução, em seu preâmbulo, ratifica o compromisso com a ética em pesquisas científicas envolvendo seres humanos, que implica a proteção devida aos participantes, bem como o agir ético do pesquisador que, por sua vez, demanda ação consciente e livre dos sujeitos pesquisados. Nesse sentido:

[...] a forma da investigação deve levar em conta o consentimento do participante, para que ele possa ser informado dos riscos e benefícios da pesquisa, e decidir pela sua participação, aspectos relativos ao atendimento dos princípios de autodeterminação e autogoverno, autonomia e liberdade (Rocha, 2022, p. 03).

Em se tratando de pesquisa com coleta de dados em seres humanos, portanto, a observância aos imperativos éticos aponta a necessidade de esclarecer ao participante da pesquisa todas as suas particularidades, aí inclusos os objetivos, finalidades, riscos e benefícios.

A Resolução CNS nº 510/2016 ainda, consoante Ramos *et al.* (2021, p. 179):

[...] esclarece que privacidade é direito do participante da pesquisa de manter o controle sobre suas escolhas e informações pessoais e de resguardar sua intimidade, sua imagem e seus dados pessoais (...) que a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, entre outras obrigações, manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Como se vê, a análise das Resoluções do CNS denota uma manifesta preocupação com a ética em pesquisa, tendo como alguns de seus principais pilares a privacidade e o consentimento livre e esclarecido dos participantes.

No entanto, as inúmeras inovações tecnológicas, que implicaram em profunda modificação dos fluxos de informação, notadamente em decorrência do fenômeno conhecido como “*Big data*”, trouxeram novas roupagens aos direitos à privacidade e à proteção dos dados, que acompanharam o surgimento de desafios até então desconhecidos no que diz respeito à tutela desses direitos, sendo certo que esses desafios invariavelmente se estendem à ética na pesquisa com seres humanos e sobrepujam as previsões contidas nas mencionadas Resoluções.

Nesse ínterim, segundo Camila Cardoso Takano e Lucas Gonçalves da Silva (2020, p. 2):

As mudanças ocorridas no mundo nas últimas décadas criaram uma nova forma de interação entre os povos através de uma comunicação intensa e do compartilhamento instantâneo de informações. A inserção de novas tecnologias teve como principal consequência a necessidade da reformulação do agir e do pensar social. Governos, instituições, indivíduos e toda sociedade adequaram-se, obrigatoriamente, à nova estrutura cultural emergente.

Significa dizer que embora os marcos regulatórios acima referidos tenham se dedicado a dispor acerca da proteção à privacidade e aos dados dos participantes como alicerces da ética em pesquisa, passaram a se mostrar insuficientes em razão dos avanços tecnológicos vivenciados na pós-modernidade, em especial com o surgimento da Sociedade da Informação, que desencadeou sensível potencialização dos riscos de violação dos multicitados direitos, impondo a correlata releitura e ampliação do feixe de proteção daqueles.

Referido cenário se torna ainda mais evidente com o reconhecimento da proteção de dados pessoais como direito fundamental a partir da promulgação da Emenda Constitucional nº 115, de 10 de fevereiro de 2022. Um reconhecimento reflexo “da inafastável necessidade da afirmação dos direitos fundamentais e de proteção à dignidade da pessoa humana ante a contínua exposição dos indivíduos aos riscos de comprometimento da autodeterminação informacional” (Jalil; Burlamaqui, 2022, p. 11).

Nesse sentido, e justamente para fazer face aos desafios impostos em razão do advento da Sociedade da Informação, é que nasce a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei 13.709/2018), que, inspirada no *General Data Protection Regulation - GDPR* (Regulamento Europeu de Dados Pessoais), constitui o “marco da regulamentação da proteção de dados pessoais no País” (Doneda; Barreto; Almeida, 2019, p. 188), tendo como fundamento à autodeterminação informativa em razão da coleta desenfreada de dados, cujo objetivo é “permitir ao titular dos dados o conhecimento sobre o tratamento de seus dados, desde sua coleta até o se efetivo descarte” (Ribeiro, 2022, p. 07).

A referida Lei, por seu turno, não se manteve silente quanto à pesquisa científica, trazendo “profundas mudanças para todos os sujeitos envolvidos, seja a indústria, os pesquisadores, os participantes da pesquisa, a universidade, organizações de pesquisa” (Ramos *et al.*, 2021, p. 180). Ainda de acordo com os autores:

Os pesquisadores que desenvolvem pesquisas com seres humanos estão familiarizados com o sistema de avaliação de ética em pesquisa, bem como com o dever de preservação dos dados pessoais e a privacidade dos participantes. No entanto, a LGPD normatizou novos direitos com a finalidade de assegurar aos titulares a garantia que seus dados pessoais serão processados de maneira adequada, responsável e segura. A Lei trouxe significativo avanço no que diz respeito à fixação de novas responsabilidades e obrigações do controlador e operador de dados (Ramos *et al.*, 2021, p. 183).

Como observável, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) trouxe novos contornos e significativos avanços no que concerne à proteção dos direitos à privacidade e à proteção de dados, de forma que as pesquisas científicas pautadas na ética que envolvam seres humanos “requerem cuidado especial, tendo em vista não apenas a resolução CNS 510/2016, mas também a Lei Geral de

Proteção de Dados 13.709, de 14 de agosto de 2018 (LGPD) e a Lei n. 13.853, de 8 de julho 2019, que institui a Agência Nacional de Proteção de Dados (ANPD)” (Rocha, 2022, p. 08).

LEI GERAL DE PROTEÇÃO DE DADOS APLICADA À PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

A utilização de seres humanos como fonte de pesquisa científica, segundo Horácio Wanderlei Rodrigues e Leilane Serratine Grubba (2023, p. 220-221), pressupõe “situações nas quais é necessário buscar dados primários, consultando pessoas. A utilização de seres humanos como fonte de dados pode ocorrer de diversas formas, que vão dos testemunhos a experimentos controlados, passando pelas diversas formas de observação”. No geral, as pesquisas do gênero precisam do crivo do Conselho de Ética da Instituição de Ensino Superior vinculada à pesquisa. Assim, conforme a sociedade gradualmente submerge-se no regime de informação (Han, 2022), em especial, virtualizadas, “esse tipo de pesquisa exige o cumprimento das exigências, relativamente aos dados coletados, nos termos da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD)” (Rodrigues; Grubba, 2023, p. 224). Nesse sentido,

[...] pode-se afirmar que a LGPD procurou estabelecer uma relação de equilíbrio entre, de um lado, a proteção de dados pessoais e as garantias da privacidade e da autodeterminação informativa; e, de outro lado, a liberdade acadêmica e o livre fluxo de informações necessário para a realização de pesquisas nas mais diversas áreas do saber (ANPD, 2022, p. 05).

Dito isso, a Lei Geral de Proteção de Dados contempla um Regime Jurídico Extraordinário em matéria de pesquisa científica. Dessarte, o baluarte reside na principiologia protecionista que concebe tanto a Liberdade de Expressão e Informação (art. 2º, III, LGPD) quanto o Desenvolvimento Econômico, Tecnológico e a Inovação (art. 2º, V, LGPD), elementos que orientam a proteção de dados no Brasil (Brasil, 2019).

Inicialmente, cumpre destacar que o regime para pesquisa científica não vincula apenas o órgão público ou privado, mas também o pesquisador enquanto pessoa natural. Isso porque, conforme elucida o art. 4º, I, da LGPD, o tratamento de dados pessoais é afastado quando a coleta é feita “por pessoa natural para fins exclusivamente particulares e não econômicos” (Brasil, 2019, n. p).

Como observável, o objetivo da pesquisa científica não é particular, uma vez que a sua elaboração enseja o debate público acerca de determinadas conclusões e resultados através da comunicação no instante final da pesquisa. Desta feita, ainda que na maioria das vezes a pesquisa científica não tenha uma finalidade econômica, numa interpretação literal do dispositivo, a conjunção

aditiva “e” afasta, por óbvio, a possível alternatividade entre os elementos “fins exclusivamente particulares” / “fins (...) não econômicos”, devendo ambos estarem preenchidos integralmente para afastar o tratamento de dados pessoais, o que não é o caso da performance do pesquisador na pesquisa científica que, mesmo não obtendo vantagem econômica dos resultados da pesquisa, não tem a finalidade da coleta de dados uma natureza particular, sendo, como supracitado, coletiva. Logo, o pesquisador deve proceder com a obediência ao Tratamento de Dados Pessoais, conforme parametriza a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais.

Nesse sentido, dentro do regime jurídico extraordinário para pesquisas científicas, percebe-se 03 (três) sujeitos possíveis, quais sejam, o órgão público de pesquisa, o órgão privado de pesquisa (art. 5º, inciso XVIII, da LGPD) (Brasil, 2019) e o pesquisador pessoa natural, que devem ser categorizados como agentes de tratamento (inciso IX do art. 5º da LGPD) (Brasil, 2019).

O art. 11, II, “c”, da LGPD, estabelece a dispensabilidade do consentimento para coleta de dados sensíveis, para “realização de estudos por órgão de pesquisa, garantida, sempre que possível, a anonimização dos dados pessoais sensíveis” (Brasil, 2019, n. p).

Quanto ao término do tratamento de dados, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais santifica que os dados serão eliminados após o término do tratamento. Por outro lado, o referido diploma professa hipótese de conservação para “fins de estudo por órgão de pesquisa, garantida, sempre que possível, a anonimização dos dados pessoais” (art. 15, III, LGPD) (Brasil, 2019, n. p).

A anonimização ocorre quando o dado do titular deixa de ser identificado com a utilização de instrumentos técnicos (inciso III do art. 5º da LGPD). Os dados anonimizados serão tratados apenas na hipótese de reversão da anonimização (art. 12, *caput*, da LGPD). Dessarte, enquanto permanecerem anonimizados, sequer são considerados dados pessoais (Ramos, *et al.*, 2021). Por outro lado, insta ressaltar que “[...] os dados pseudoanonimizados são considerados dados pessoais pela possibilidade de rastrear os dados de volta ao indivíduo por meio do código-chave” (Barreto; Almeida; Doneda, 2019, p. 189).

Ao realizar a pesquisa, o sujeito deve consultar os padrões técnicos da ANPD (Autoridade Nacional de Proteção de Dados) acerca da anonimização de Dados Pessoais (§ 3º do art. 12 da LGPD) (Brasil, 2019) e de verificação de segurança. Ademais, o pesquisador deve cientificar-se que os dados utilizados para formação de perfil comportamental, quando identificam o sujeito, são considerados dados pessoais e, portanto, carecem de tratamento (§ 2º do art. 12 da LGPD) (Brasil, 2019).

Em que pese o art. 16, II, da LGPD, asseverar que a anonimização do dado deve ser garantida “sempre que possível”, isso não significa que a anonimização seja uma faculdade do agente de tratamento (Brasil, 2019). Nessa senda, é recomendado que o Dado Pessoal sempre seja anonimizado

para fins de pesquisa e, quando não for possível, o agente de tratamento deverá fundamentar as razões pelas quais os dados não puderam ser anonimizados.

Em adição, o art. 13, *caput*, da LGPD, viabiliza o acesso a dados pessoais, quando a pesquisa é sobre saúde pública, desde que respeitados parâmetros mais específicos. Na sequência, o dispositivo elenca que os dados deverão ser:

[...] mantidos em ambiente controlado e seguro, conforme práticas de segurança previstas em regulamento específico e que incluam, sempre que possível, a anonimização ou pseudonimização dos dados, bem como considerem os devidos padrões éticos relacionados a estudos e pesquisas (Brasil, 2019, n. p).

A Lei Geral de Proteção de Dados impõe algumas limitações à divulgação dessas informações constantes nas pesquisas sobre saúde pública, obtemperando que a comunicação da pesquisa não pode revelar os dados pessoais do titular (art. 13, § 1º, da LGPD) (Brasil, 2019). Além do mais, a lei ainda atribui responsabilidade ao agente de tratamento, pela segurança das informações coletadas, sendo vedado o compartilhamento com terceiros (art. 13, § 2º, da LGPD) (Brasil, 2019).

A Lei Geral de Proteção de Dados, conferindo desdobramento do regime jurídico extraordinário ao *caput* do art. 13, não procedimentaliza como o acesso aos Dados deve acontecer. Dessa forma, legislou-se em aberto para que a Autoridade Nacional ou Autoridade da Área de Saúde e Sanitárias, a depender da competência (art. 13, § 3º, da LGPD), edite regras, garantindo autonomia para Administração Pública em estabelecer qual o procedimento adequado para o acesso de dados na hipótese do art. 13, *caput*, da LGPD (Brasil, 2019).

Ainda na disposição do art. 13, *caput*, da LGPD, observar-se-á a necessidade de anonimização ou pseudonimização (Brasil, 2019). A pseudonimização acontece quando a identidade do titular é desvinculada do dado após sua substituição por um código chave, tornando-a impessoal para efeitos de assimilação entre o sujeito titular e o dado, no sentido de não ser possível, dessa forma, atribuí-lo ao titular, salvo quando houver comparação com as informações adicionais desvinculadas pelo agente de tratamento, resguardadas em ambiente controlado e seguro (§ 4º do art. 13 da LGPD) (Brasil, 2019).

A Autoridade Nacional de Proteção de Dados Pessoais (2022) informa, no estudo técnico publicado para o debate público, que o art. 13 da LGPD pode ser observado em qualquer pesquisa, independentemente da temática. Ou seja, seus efeitos podem irradiar para além das pesquisas que envolvam saúde pública. Para tanto, a ANPD invoca os princípios da prevenção e da segurança localizados nos incisos VII e VIII do art. 6º da LGPD (Brasil, 2019). Todavia, tal entendimento precisa ser compreendido com bastante cautela, em especial, porque o texto definitivo em Guia da ANPD (2023, p. 15), entabula de modo imperativo que “a prevenção e a segurança são princípios gerais da

LPD (art. 6º, VII e VIII), que se aplicam a qualquer operação com dados pessoais, constituindo obrigação legal dos agentes de tratamento, nos termos dos arts. 46 e 47”.

Primeiramente, não há nenhuma lacuna na Lei Geral de Proteção de Dados para expandir as disposições do art. 13 para toda e qualquer pesquisa (Brasil, 2019). Dessa forma, a ANPD recomenda um procedimento que não existe em lei. O que acontece com a LGPD, é que o legislador, mesmo criando um Regime Jurídico Extraordinário de Proteção de Dados Pessoais para pesquisa científica, percebeu que os desdobramentos da pesquisa envolvendo saúde pública demandavam distinto tratamento. À vista disso, o dado pessoal pode ser livremente coletado (art. 7º, IV, c/c art. 11, II, “c”, da LGPD) (Brasil, 2019) pelo pesquisador ou órgão de pesquisa, porque assim designado para quaisquer pesquisas, mas o tratamento e manuseio possui desdobramentos distintos dependentes da temática pesquisada, dentro do próprio regime jurídico extraordinário para pesquisa científica.

Os efeitos práticos dessa discussão apontam que a pseudonimização pode ser escolhida quando a pesquisa é sobre saúde pública e, na exceção dessa, o pesquisador não depende de regulamentação das autoridades da área de saúde e sanitárias (art. 13, § 3º, LGPD) para o manuseio do dado. Do primeiro detalhe, caso o pesquisador ou órgão de pesquisa trate sobre tema alheio à saúde pública, a proteção escolhida pelo legislador, quando possível fazê-la, foi a anonimização do dado pessoal, conforme art. 11, II, “c” c/c art. 16, II, ambos da LGPD (Brasil, 2019). Quanto a outros aspectos que não contenham direção específica, aplica-se as disposições comuns da LGPD.

Sintetizando, dentro do Regime Extraordinário da LGPD para pesquisas científicas, observa-se duas situações: I) quando a pesquisa não tratar sobre saúde pública, dispensa-se a necessidade de consentimento para coleta de dados e, após a coleta, o dado é sujeitado ao tratamento convencional de dados pessoais, apenas sofrendo, quando possível, anonimização. Ademais, o pesquisador não está vinculado ao que dispõe autoridades da área de saúde e sanitárias sobre a coleta de dados; II) quando a pesquisa é sobre saúde pública, o consentimento é dispensado e o tratamento deve acontecer conforme o art. 13 da LGPD (Brasil, 2019), com a pseudonimização ou anonimização, sem esquecer de outras questões específicas do dispositivo mencionado, como por exemplo, a necessidade de observar a regulamentação das autoridades da área de saúde e sanitárias em matéria de pesquisa com saúde pública.

A ressalva é imprescindível, porque o entendimento expansivo da ANPD, de poder aplicar a quaisquer pesquisas as disposições do art. 13 da LGPD (Brasil, 2019), atua como um ponto que endurece a pesquisa científica, cerceando a Liberdade de Expressão e Informação (art. 206, II, CRFB/88) (Brasil, 1988) e o Desenvolvimento Econômico, Tecnológico e a Inovação (art. 218 CRFB/88) (Brasil, 1988; Mourby, 2019), constituindo entendimento arriscado em matéria

constitucional. Ao passo que a ANPD quer aumentar a incidência de determinados princípios, acaba mitigando a incidência de outros.

Recomenda-se que, ao final do tratamento de dados pessoais, o agente de tratamento realize um relatório de impacto a proteção de dados pessoais dos sujeitos envolvidos na pesquisa, descrevendo os riscos apresentados às liberdades civis e aos Direitos Fundamentais, elucidando as medidas tomadas para proteção dos dados pessoais dos seres humanos envolvidos na pesquisa (inciso XVII do art. 5º da LGPD) (Brasil, 2019). Em razão do regime jurídico extraordinário do art. 13 da LGPD (Brasil, 2019), é aconselhável que o agente de tratamento indique e comprove que a publicação dos resultados da pesquisa ocorreu dentro dos parâmetros da LGPD.

A finalidade do dado pessoal, dentro do regime jurídico extraordinário, será exclusivamente a pesquisa científica. Por exemplo, caso uma instituição financeira solicite os dados pessoais do banco de dados de um órgão de pesquisa, a fim de oferecer empréstimos consignados, este compartilhamento de dados é vedado, considerando que o dado pessoal não foi coletado para finalidade tal, apenas para pesquisa científica. Ademais, caso um órgão de pesquisa realize entrevistas com o intuito de vender essas informações, tal situação foge do regime jurídico extraordinário da LGPD para pesquisas científicas e não gozará de iguais prerrogativas. Uma previsão que também consta na Resolução nº 466 do CNS, III.1, “q”, segundo a qual, qualquer desvio de finalidade dependerá do consentimento do titular.

O princípio da finalidade assegura ao titular o direito de ser informado sobre o motivo que deu origem ao tratamento de dados, bem como garante que os dados não sejam utilizados com finalidade diversa da informada ao titular, a não ser que o agente de tratamento obtenha autorização para essa nova utilização. O princípio da adequação traz a compreensão de que o tratamento dos dados pessoais precisa ser compatível com a finalidade informada e o princípio da necessidade garante que somente sejam tratados os dados que de fato são essenciais para o cumprimento da finalidade (Cassel; Peterossi, 2020, p. 41).

Por fim, o agente de tratamento deve primar pela segurança e sigilo dos dados (art. 46 ao art. 49, da LGPD) (Brasil, 2019), bem como boas práticas de governança (art. 50 ao art. 51, da LGPD) (Brasil, 2019). Via de consequência, quando o pesquisador decide pesquisar com entrevista ou questionário, é comum pensar na utilização de “Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como o *Skype*, o *Zoom*, o *GoogleMeet*, dentre outros, que permitem realizar entrevistas com participantes de outras cidades, estados ou países sem que haja a necessidade de viagens por parte do/a pesquisador/a” (Rodrigues; Grubba, 2023, p. 230), plataformas disponíveis para resolução prática destas modalidades.

Dito isso, é imprescindível que o pesquisador leia atentamente as políticas de privacidade das plataformas digitais, antes de escolher em qual plataforma a coleta de dados deverá acontecer, a fim

de não oferecer riscos ao humano envolvido no ato de coleta de dados. Isso porque, caso a coleta não seja feita em ambiente virtual seguro, os dados poderão ser coletados pelas plataformas digitais, violando os direitos do sujeito pesquisado. Como acima mencionado, as tecnologias utilizadas, e as razões de escolha através das políticas de privacidade, devem constar no relatório de impacto produzido pelo agente de tratamento.

Noutro vetor, ainda que a Lei Geral de Proteção de Dados infira que o Consentimento é dispensável para pesquisas científicas, observa-se algumas adições empregadas pela Resolução N° 466 do Conselho Nacional de Saúde. A resolução indicada assevera que quando a pesquisa envolve seres humanos, o consentimento do sujeito deve ser coletado.

Analisando bem a Resolução N° 466 do Conselho Nacional de Saúde, é possível perceber que o seu consentimento é distinto do consentimento previsto na Lei Geral de Proteção de Dados. Isso porque, na resolução o consentimento funciona para cientificar o sujeito que ocorrerá uma pesquisa envolvendo o seu corpo, quando na LGPD a dispensa do consentimento serve para outras pesquisas além daquelas mencionadas pela Resolução N° 466 do Conselho Nacional de Saúde. Ou seja, por exemplo, a utilização de *big data* na pesquisa científica não depende do consentimento do titular do dado pessoal. Sendo a LGPD, como explanado, mais ampla.

Ainda na Resolução N° 466 do CNS com a LGPD, uma atenção especial merece o marcador “potenciais riscos”. Dessa forma, o pesquisador deverá demonstrar no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), que os dados do sujeito serão devidamente tratados e manuseados conforme o que preconiza a Lei Geral de Proteção de Dados. Um argumento que ganha força com a disposição do item IV.3, “b” e “e”, da Resolução N° 466 do CNS.

Se o tratamento indevido de dados pode ocasionar danos ao participante, este deverá participar da pesquisa ciente de que as tecnologias e procedimentos adotados são capazes de manter as informações guardadas e seguras. Por fim, o pesquisador deve estar atento às publicações da Autoridade Nacional de Proteção de Dados (ANPD) (Brasil, 2019), uma vez que ao órgão referido compete interpretar a Lei Geral de Proteção de Dados. À vista disso, a Proteção de Dados, indubitavelmente, sugere uma nova atenção ao pesquisador ou ao órgão de pesquisa (Cornock, 2018), a fim de preservar o Direito Fundamental de Proteção de Dados dos seres humanos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ética na pesquisa figura como um vetor importante de assegurar dignidade ao participante da pesquisa, impedindo que danos ocorram ao humano envolvido. Com isso, as resoluções n° 466 e n° 510 do CNS nasceram como instrumentos importantes na consignação do caminho referendado.

Atualmente, com o vislumbre de outros cenários socioeconômicos, a Lei Geral de Proteção de Dados atribui regramentos específicos para a pesquisa científica, por meio de um Regime Jurídico Extraordinário para a área referida. Nesse ínterim, o pesquisador precisa proceder com o tratamento de dados pessoais conforme situa a LGPD através de seus procedimentos, definições e princípios, atendo-se à finalidade da coleta de dados.

Ao mesmo tempo, é fulcral que o Tratamento de Dados Pessoais não enrijeça a coleta e compartilhamento de dados entre os pesquisadores, uma vez que a materialização da situação hipotetizada, culminaria no cerceamento às Liberdades de Expressão e Informação. É por essa razão que a ANPD deve rever o posicionamento de poder aplicar as disposições do art. 13 da LGPD para quaisquer pesquisas. Nesse ínterim, é imprescindível conceber a distinção entre o Consentimento das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde para o Consentimento da LGPD, porque este é mais amplo do que aquele.

Para outros trabalhos, os autores aconselham que seja estudado o compartilhamento internacional de dados pessoais na realização de pesquisas científicas. Isso porque, este trabalho focaliza em discernir sobre a coleta de dados e o compartilhamento internamente, sem mencionar como o compartilhamento transfronteiriço de dados para fins científicos deve ser tratado conforme a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais.

REFERÊNCIAS

AMORIM, K. P. C. **Ética em pesquisa no sistema CEP-CONEP brasileiro: reflexões necessárias.** Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 1033-1040, mar. 2019. Disponível em: <http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/etica-empesquisa-no-sistema-cepconep-brasileiro-reflexoesnecessarias/16232?id=16232&id=16232>. Acesso em: 11 de mar. de 2023.

AUTORIDADE NACIONAL DE PROTEÇÃO DE DADOS. **Estudo Técnico: A LGPD e o Tratamento de Dados Pessoais para Fins Acadêmicos e para a Realização de Estudos por Órgão de Pesquisa.** Fala.br, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/anpd/pt-br/documentos-e-publicacoes/sei_00261-000810_2022_17.pdf. Acesso em: 07 de abril de 2023.

AUTORIDADE NACIONAL DE PROTEÇÃO DE DADOS. **Guia Orientativo: Tratamento de Dados Pessoais Para Fins Acadêmicos e para a Realização de Estudos e Pesquisas.** ANPD, 2023.

BARRETO, M.; ALMEIDA, B.; DONEDA, D. **Uso e proteção de dados pessoais na pesquisa científica.** RDU, Porto Alegre, Volume 16, n. 90, nov-dez 2019, p. 189. Disponível em: <https://portal.idp.emnuvens.com.br/direitopublico/article/download/3895/Doneda%3B%20Barreto%3B%20Almeida%2C%202019>. Acesso: 09 mar. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 de mar. de 2023.

BRASIL. Autoridade Nacional de Proteção de Dados. **Estudo Técnico: A LGPD e o Tratamento de Dados Pessoais para Fins Acadêmicos e para a Realização de Estudos por Órgão de Pesquisa.** Fala Brasil, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/anpd/pt-br/documentos-e-publicacoes/sei_00261-000810_2022_17.pdf. Acesso em: 7 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS Nº 466/2012**, 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <https://con-selho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS Nº 510/2016**, 7 de abril de 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 115**, 10 de fevereiro de 2022. Altera a Constituição Federal para incluir a proteção de dados pessoais entre os direitos e garantias fundamentais e para fixar a competência privativa da União para legislar sobre proteção e tratamento de dados pessoais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc115.htm. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais.** Brasília, DF: Presidência da República, 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 11 mar. 2023.

CASSEL, P. E.; PETEROSI, H. G. **Considerações Sobre o Impacto da Lei Geral de Proteção de Dados na Pesquisa.** In: XV SIMPÓSIO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA, 2020. *Anais do XV Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional.* São Paulo, 11 de nov. de 2020, p. 38-45.

CORNOCK, M. **General Data Protection Regulation (GDPR) and implications for research.** *Maturitas*, v. 111, 2018.

CORRÊA, M. P.; LANA, S.; CARPINTERO, E. J. **Ética em pesquisas científicas: diretrizes para o campo do design brasileiro.** *Convergências: Revista de Investigação e Ensino das Artes.* XVI 28, 2021. p. 55-65.

DONEDA, D. **A proteção dos dados pessoais como um direito fundamental.** *Espaço Jurídico Journal of Law [EJLL]*, [S. 1.], v. 12, n. 2, p. 91–108, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/espacojuridico/article/view/1315>. Acesso em: 10 abr. 2023.

DONEDA, D.; LIMA BARRETO, M.; ARAÚJO ALMEIDA, B. de. Uso e proteção de dados pessoais na pesquisa científica. **Revista Direito Público**, v. 16, n. 90, 2019. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/3895>. Acesso em: 10 abr. 2023.

DONEDA, D.; BARRETO, M. L.; DE ARAÚJO ALMEIDA, B. **Uso e proteção de dados pessoais na pesquisa científica.** *Direito Público*, v. 16, n. 90, 2019.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia: Digitalização e a Crise da Democracia.** Editora Vozes, 2022.

JALIL, S. M.; BURLAMAQUI, A. M. F. **The importance of recognizing the protection of personal data as a fundamental right.** *Research, Society and Development.* v. 11, n. 14, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32707>. Acesso em: 9 abr. 2023.

MOURBY, M. et al. **Governance of academic research data under the GDPR—lessons from the UK**. *International Data Privacy Law*, v. 9, n. 3, p. 192-206, 2019.

RAMOS, E. M. B. et. al. Questões éticas e perspectiva jurídica da proteção de dados. **Cadernos Ibero-Americanos de Direito Sanitário**, v. 10, n. 3, p. 172–190, 2021. Disponível em: <https://www.cadernos.prodisa.fiocruz.br/index.php/cadernos/article/view/796>. Acesso em: 9 abr. 2023.

RIBEIRO, Á. T. **Os impactos da lei geral de proteção de dados na pesquisa clínica: aspectos contratuais**. 2022. Monografia de Especialização (Especialização em Direito Contratual) - Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

ROCHA, E. C. de F. **Ética em pesquisa em Ciência da Informação: princípios e procedimentos**. *AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento*, [S.l.], v. 11, p. 1 - 13, mar. 2022. ISSN 2237-826X. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/81774/46189>. Acesso em: 09 abr. 2023.

RODRIGUES, H. W.; GRUBBA, L. S. **Pesquisa Jurídica Aplicada**. *Habitus*, 2023.

TAKANO, C. C.; DA SILVA, L. G. O Constitucionalismo Digital e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). **Revista de Direito, Governança e novas tecnologias**, v. 6, p. 1-15, 2020.

UNIÃO EUROPEIA. **Regulamento (UE) nº 2016/679**. Parlamento Europeu e do Conselho, 23 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de Dados pessoais e à livre circulação desses dados e que revoga a Diretiva 95/46/CE (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados). *Jornal Oficial da União Europeia*, Estrasburgo, 4 de maio de 2016. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32016R0679&from=PT>. Acesso em: 11 mar. 2023.

CAPÍTULO 3

A PESQUISA EMPÍRICA E OS RESULTADOS DO FUNDO DE COMBATE À POBREZA

*Carlos Antônio Araújo Monteiro
Pedro Durão*

RESUMO

O presente artigo propõe analisar, através da pesquisa quantitativa, os contribuintes (sociedades empresariais) do “imposto de combate à pobreza” (sobretaxação do ICMS) e os resultados desta contribuição, através da pesquisa empírica do Fundo de Combate e Erradicação da Miséria, decorrente da Emenda Constitucional nº 31/2010, para redução da pobreza no Estado de Sergipe, nos últimos 22 (vinte e dois) anos.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa Empírica; Contribuinte; Sociedade Empresarial; Fundo Constitucional de Combate à Pobreza.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, requer observar que a presente pesquisa traz como problemática os desafios de aplicar a pesquisa empírica diante das demandas associadas ao Fundo de Combate a Pobreza, considerando a previsão constitucional da temática e as questões de tributárias que passeiam por esta discussão. Dessa forma, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, considerada por Bobbio (2004, p. 18) como evento principiante da “Era dos Direitos” e o primeiro documento de normatização dos direitos humanos, teve inspiração na Declaração de Independência dos Estados Unidos (1976) e nos ideais iluministas. Expõe Machado (2017, p. 23), coadunando-se com os estudos de Alphonse Aulard e Antonio Maria Baggio, que anos depois da Revolução Francesa, dos 3 (três) valores ou princípios (Liberdade, Igualdade e Fraternidade), a ênfase se encontrava no desejo primeiramente de liberdade e posteriormente, na luta pela igualdade.

Após o manifesto amplamente difundido pelo deputado Maximilien de Robespierre, no final do ano de 1790, houve a denúncia no tocante a distinção prevista na Constituição Francesa de 1791 entre os cidadãos ativos, isto é, aqueles capazes de pagar um censo, e os cidadãos passivos, ou seja, os pobres e na ocasião, a fraternidade se encontrou presente no discurso para atingir uma sociedade civil republicana. Esse ideal de fraternidade também esteve presente, posteriormente, num discurso proferido pelo Marquês de Girardin (1791). Depois, a tríade destes valores só foi reconhecida

publicamente em 1793, mas teve esquecimento posterior/substituição, para ser retornada na República Revolucionária (1848).

Machado (2017, p. 30) continua a destacar o princípio da fraternidade nas diversas constituições francesas, porém dando ênfase na ausência deste na Declaração dos Direitos, de 1789: “Primeiro: a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), trata da igualdade e da liberdade, mas não da fraternidade”. Nesse mesmo sentido, defende Franca e Morais (2019, p. 143), não obstante ao lema da Revolução Francesa contemplar os três valores, a fraternidade não se encontrou no texto da Declaração dos Direitos (1789). Os supramencionados autores (2019, p. 149) referindo-se aos estudos de Antonio Maria Baggio, identificam que a provável causa para o “esquecimento” esteja nas raízes cristãs da fraternidade.

Essas ideias merecem prosperar, vez que o movimento revolucionário consagrou a separação de atividades estatais do clero. Entretanto, apesar dessa situação, os autores afirmam ainda que o princípio da fraternidade não deixou de ser identificado no vácuo entre os primeiros anos da Declaração de 1789 até a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, seja na fusão da liberdade com a igualdade, bem como em inúmeras manifestações artísticas. Apresentam inclusive o exemplo da Nona Sinfonia de Ludwig van Beethoven, ao incorporar, com adaptações, o poema Ode à Alegria (1785) pelo poeta Friedrich Schiller. O Quarto Movimento da Nona Sinfonia apela para a congregação entre os povos, a fraternidade e a convivência pacífica entre os homens. Atualmente, a empolgante poesia, adaptada por Beethoven, representa o hino da União Europeia como justificativa da integração dos povos pela perspectiva dos Direitos Humanos (Franca; Morais, 2019, p. 143).

O texto inicial da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), ou da forma que conhecemos hoje como Preâmbulo, destaca os direitos presentes naquele texto como direitos naturais e inalienáveis, voltados para a preservação da Constituição e a felicidade geral. Anuindo com as sólidas doutrinas lastreadas em pesquisas, entretanto, sem qualquer embaraço a essas conclusões, talvez o propósito de atingir o princípio da fraternidade, possivelmente, esteja diluído na etimologia final de umas das expressões no preâmbulo da carta revolucionária, isto é, a preservação da Constituição e com destaque a realização da felicidade geral.

Assim, as reivindicações dos cidadãos, fundadas em princípios simples e incontestáveis, inclusive o próprio princípio da fraternidade, diluiu-se no objetivo da felicidade geral. Não se consegue a felicidade geral sem a fraternidade e essa felicidade foi estipulada no âmbito coletivo. Bonat (2015, p. 162), abordando o princípio da esperança e a dignidade humana em Ernst Bloch, registra que “a principal carência é a fome, não só física, a qual faz com que o homem busque saciá-la. Essa eterna busca pela satisfação conduz o homem ao seu desenvolvimento”. Também o texto revolucionário trouxe, no art. 2º, o direito à prosperidade como direito natural e imprescritível do homem. Esses

direitos são a liberdade, a prosperidade, a segurança e a resistência à opressão, isto é, o primeiro documento tratando da positivação dos direitos humanos já contemplou o direito à prosperidade, podemos dizer na linguagem contemporânea, como o direito ao desenvolvimento, sendo inerente à condição humana e sem barreira temporal para a sua consecução.

Do ponto de vista histórico, a declaração revolucionária inaugura o princípio constitucional da capacidade contributiva, no art. 13, a fim de instituir uma contribuição comum (tributo) para manutenção da força pública, sendo dividida entre os cidadãos de acordo com suas possibilidades. Um outro dispositivo estipula ainda o direito de participação dos cidadãos, através da democracia direta ou representativa, o direito de aprovar livremente o tributo, de fiscalizar a aplicação dos recursos e a própria arrecadação. Cabe mencionar ainda o princípio da afetação com a repartição da contribuição pública do art. 14, vez que “todos os cidadãos têm direito de verificar a necessidade da contribuição pública, de consenti-la livremente e de observar o seu emprego”. Dessa forma, é possível registrar ainda uma mensagem de direito constitucional vivo e para o futuro diante da importância de garantir os direitos.

Hoje inclusive é possível entender os direitos fundamentais e a separação dos poderes de maneira indispensável a uma sociedade que pretenda dispor de uma Constituição. Um dos maiores expoentes na relação da teoria social do Direito e o desenvolvimento econômico, Trubek (2009, p. 72), analisa os estudos do sociólogo Max Weber no papel do Direito e nas transformações econômicas nas civilizações industriais, primeiramente, na Europa, como fator para o desenvolvimento do capitalismo, isto é, a racionalidade do sistema jurídico europeu. Para o professor, nos países em desenvolvimento, inclusive analisando o sistema jurídico brasileiro, existe uma indefinição do papel do direito no desenvolvimento ante a decisão da classe política de interferir e manter uma relação estreita com a elite econômica dominante. Nesse ínterim, é possível observar que o contexto histórico evidencia a necessidade de uma pesquisa empírica para as questões tributárias relacionadas ao problema da pobreza.

UMA TEORIA DO DESENVOLVIMENTO

Existe um consenso na doutrina que crescimento não se confunde com desenvolvimento. Esse tem o caráter de uma política pública duradoura, contínua e relaciona-se com inúmeros outros ramos, por exemplo, direito, economia, engenharia, urbanismo e meio ambiente. Diretamente, o vocábulo desenvolvimento aparece bastante no atual texto constitucional do Brasil, sem contar com o desdobramento com outros propósitos, a exemplo da redução das desigualdades sociais e regionais,

cooperação entre os povos para o progresso da humanidade, integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, autodeterminação dos povos, a prevalência dos direitos humanos, a erradicação da pobreza e a marginalização. Encontra-se diretamente no preâmbulo e faz parte dos objetivos fundamentais da República do Brasil, enraizado pelo propósito de garantir o desenvolvimento nacional, nos termos do atual art. 3º, inciso II (Constituição da República).

Num trabalho inédito até então na doutrina nacional e pertinente para o objeto proposto no presente trabalho, a jurista Rister (2007, p.36) buscou abordar o direito ao desenvolvimento, originalmente a partir da categoria do desenvolvimento econômico nos países subdesenvolvidos e com referencial teórico, diga-se reconhecido pela academia internacional, pelo professor Celso Furtado e, posteriormente, aprofundado no direito, na perspectiva desenvolvimento e regulação pelo professor Calixto Salomão Filho. Destarte, ressalta Rister (2007, p.8), que a visão do direito aplicado ao desenvolvimento deve estar voltada para o futuro, prospectivo, inovador e intimamente ligado ao progresso e à paz, consistindo num dos direitos fundamentais do cidadão. Isto porque, a partir da Grande Enciclopédia Francesa (1751-1772) e da Revolução Francesa (1789), estabeleceu-se uma convicção que o desenvolvimento ou a prosperidade da declaração revolucionária, era possível como programa e projeto de vida social.

Assim, como bem estabeleceu o constituinte de 1988, garantir o desenvolvimento significa não estacionar, não recomeçar, mas atentar-se a um direito que não fica numa moldura de pretérito e também não escoa pela promessa sem ação. Frisa-também que o desenvolvimento não é compreendido pelo grau de generalidade, mas por um sistema singular, com valores ou necessidades, conforme explica Furtado (2000) e com regulação (Weber, 2022) ou instituições, segundo as teorias de North (1990) e Sen (2000). Assim, para Rister (2007, p. 28) ao perguntar quais as instituições e os valores necessários ao processo de desenvolvimento, ressaltam-se os estudos do professor Calixto Salomão a fim de entender que o desenvolvimento antes de um valor econômico é um processo de autoconhecimento: “o desenvolvimento, antes de um crescimento ou mesmo um grupo de instituições que possibilitem determinado resultado, é um processo de autoconhecimento da sociedade.”

A sociedade desenvolvida, independentemente se brasileira ou americana, seria aquela que descobre seus próprios valores e preferências aplicados ao campo econômico e institucional. Para Salomão Filho (2002, p. 32), o autoconhecimento decorre da capacidade de cada um expressar suas preferências econômicas e os meios existentes (valores ou instituições) não possuem o condão de inviabilizar as escolhas. Ainda, no registro de Rister (2007, p. 32), decorrente inclusive do pensamento de Celso Furtado, o professor Salomão Filho demonstra que o elemento dinâmico para o desenvolvimento das nações subdesenvolvidas em geral, e do Brasil em particular, está na demanda e não em inovações no processo produtivo.

A Declaração das Nações Unidas sobre o Direito ao Desenvolvimento de 1986 foi gestada no âmbito dos direitos dos povos e aprovada pela Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Direitos dos Povos, inclusive na 18ª Conferência de Chefes de Estado e Governo, reunida no Quênia em 1981. A exemplo da carta revolucionária de 1789, a Carta Africana consiste no primeiro documento a conferir direitos aos povos, tanto no plano interno como no plano internacional, constando o direito ao desenvolvimento no art. 22. Para Trindade (1999, p.284), o conceito de desenvolvimento humano passa a se relacionar do ponto de vista jurídico e normativo após 4 (quatro) anos após a Declaração de Desenvolvimento de 1986, quando da existência do primeiro Relatório sobre o Desenvolvimento Humano, de 1990, no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD):

O turning point foi o primeiro Relatório sobre o Desenvolvimento Humano, de 1990, do PNUD: ao questionar a adequação de indicadores estatísticos tais como o produto nacional bruto (PNB) para medir o desenvolvimento apropriadamente, voltou atenção a outros aspectos através da adoção de um novo índice, denominado índice de desenvolvimento humano (IDH) (Trindade, 1999, p. 284).

No mesmo relatório, já fruto dos estudos de Amartya Sen, aponta Trindade (1999, p. 284), que o desenvolvimento humano tornou-se “um processo de ampliação das escolhas das pessoas” e advertiu que dada a grave ameaça constituída pela pobreza, observou-se o desenvolvimento sustentável muito mais amplo do que a própria proteção do meio ambiente físico, diante dos propósitos relacionados ao “desenvolvimento humano futuro”, com o acréscimo ao IDH de outros indicadores do progresso humano sistematizados pela liberdade humana e os avanços no domínio cultural.

A POBREZA COMO CLASSE ECONÔMICA DOS POBRES

As literaturas nacionais e estrangeiras debruçam sobre as causas da pobreza, a sua relação com o desenvolvimento e a ameaça à democracia. O professor Hippel (1982), na sua obra “Der Schutz der Schwächeren” (“A proteção dos mais fracos”), antecipou à teoria da vulnerabilidade aplicada a proteção dos mais fracos: trabalhadores, locatários, consumidores, crianças, mulheres, idosos, deficientes, pobres, países em desenvolvimento e as futuras gerações. Assim, conforme preleciona Marques e Miragem (2014, p. 9), a obra do professor Hippel classifica a vulnerabilidade em 4 (quatro) grupos: a) relação contratual com parceiros mais fortes; b) os vulneráveis por fatores naturais; c) os vulneráveis por fatores sociais; e d) os vulneráveis decorrentes de fatos econômicos. Para Hippel (1982, p. 129), o enfrentamento à pobreza requer o desenvolvimento de estratégias ou políticas públicas integrais para a prevenção da pobreza, bem como políticas de segurança.

A proteção aos mais fracos, nos casos os pobres, não é só uma questão restrita de assistência social, mas também um compromisso com toda a sociedade no cumprimento do princípio da dignidade da pessoa humana, conforme sentenciou de forma brilhante a instituição Superior Tribunal de Justiça (STJ), no voto do ministro Herman Benjamin:

Ao se proteger o hipervulnerável, a rigor quem verdadeiramente acaba beneficiada é a própria sociedade, porquanto espera o respeito ao pacto coletivo de inclusão social imperativa, que lhe é caro, não por sua faceta patrimonial, mais precisamente por abraçar a dimensão intangível e humanista dos princípios da dignidade da pessoa humana e da solidariedade. (REsp 931.513/RS, 1.a Seção, j. 25.11.2009, rel. p/ Acórdão Min. Herman Benjamin, DJe 27.09.2010).

De posse desses ensinamentos, a pobreza fragiliza a democracia e arruinou a própria revolução francesa, como nos mostra a história. Arendt (2011, p. 99), num apropriado estudo “Sobre a Revolução”, faz uma comparação entre as duas revoluções, americana e francesa, e de uma maneira bem original resume que a revolução americana se perpetuou não só porque a sabedoria dos fundadores da república americana era extraordinária, mas também porque o cenário americano, diversamente do francês, não tinha a miséria e a indignação. Não obstante, o esquecimento da pobreza pela sociedade foi digno de registro pelo primeiro vice-presidente dos Estados Unidos, John Adams, conforme registra Arendt (2011, p. 104):

O homem pobre tem a consciência limpa, e mesmo assim ele se sente envergonhado [...]. Sente-se fora da vista dos outros, tateando no escuro. A humanidade não se apercebe dele. Ele vagueia e perambula ignorado. No meio de uma multidão, na igreja, no mercado [...] está nas sombras como se estivesse num sótão ou num porão (Arendt, 2011, p. 104).

Assim, afirma Arendt (2011, p. 105) que o sentimento é de injustiça, já que a maldição da pobreza consiste mais na obscuridade do que na própria escassez. O esquecimento da pobreza para a autora, sem especificar o ramo de conhecimento, é extremamente presente na bibliografia dos tempos modernos e talvez Marx tenha buscado reescrever a história da luta de classes no imerso desejo de reabilitar aqueles que foram colocados no esquecimento. Canotilho (2015, p. 33), num aguçado texto científico denominado “O Direito dos Pobres no Activismo Judiciário”, convida-nos a refletir a “opção pelos pobres” na ciência do direito, iniciando com a pergunta: o que são e quais são os pobres?

De certo, para Canotilho (2015, p. 34), a opção por um estudo jurídico pelos pobres requer uma perspectiva inclusiva e dialógica, sem exclusão de pessoas, com atitude crítica perante as desigualdades fáticas e jurídicas existentes, obviamente: “a nosso ver, se a ciência do direito quiser colocar os “pobres como sujeitos relevantes” nas construções teórico-dogmáticas, deverá, desde logo, ultrapassar as pré-compreensões ou cosmovisões meramente ideológicas, religiosas e econômicas”. Ainda Canotilho (2015, p. 34), apresenta um rol de respostas para credibilizar a “opção pelos pobres”,

em termos jurídicos e cientificamente sustentados, com as teorias políticas de justiça e da ética filosófica, numa metodologia com partilha de transversalidades. Vejamos alguns dos critérios apontados pelo constitucionalista:

[...] i) por dar mais relevo a disciplinas que, de uma forma explícita, se preocupam com a pobreza, a segurança social, a saúde e o emprego (direito social, direito da segurança social, direito da saúde, direito do trabalho e do emprego); ii) analisar com serenidade reflexiva, mas também com intencionalidade de justiça, as normas, que directa ou indirectamente, colocam em relevo os “fracos” nas relações jurídicas (direito do trabalho, direito de arrendamento) (Canotilho, 2015, p. 34).

Um outro assunto que se desdobra na literatura, encontra-se na autonomia política a ser dada aos pobres na condução das políticas públicas voltadas ao enfrentamento da pobreza. Isto é, “devolvam aos pobres a luta contra a pobreza”. Duflo (2022, p. 105) cita Amartya Sen, que o direito de controlar a própria existência só faz sentido se acompanhado da capacidade de exercer tal controle, que depende, entre outras circunstâncias, do acesso a uma educação de qualidade e a serviços de saúde eficazes.

FUNDO CONSTITUCIONAL DE COMBATE À POBREZA: CONCRETUDE DE UM DIREITO PRESTACIONAL E OS DESAFIOS DE UMA PESQUISA EMPÍRICA

Descrevendo a posição do pesquisador social na questão de políticas públicas destinadas à pobreza, descreve Rego e Pinzani (2014, p. 35), que a maioria das medidas que visam combater a pobreza são tomadas com base em dados estatísticos, quantitativos ou macroeconômicos, ou seja, o pobre é mero objeto de políticas públicas e não sujeito da política. O art. 170 da Constituição da República, ao tratar da Ordem Econômica e Financeira, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, estipula a finalidade de assegurar a todos a existência digna, conforme os ditames da justiça social.

Dentro da compreensão que o desenvolvimento deve ser compreendido na sua singularidade, aprofunda-se o propósito de aplicar conceitos do direito ao desenvolvimento de forma multidisciplinar e a relação com os direitos fundamentais diante dos ideais de fraternidade consubstanciados na instituição do Fundo de Combate à Pobreza. Identificamos, assim, de uma maneira inédita no constitucionalismo brasileiro que há um direito prestacional da pobreza na Constituição da República, pelo aspecto de classe econômica em si.

Direito esse que permite a utilização dos instrumentos previstos na Constituição através de meios que possibilitam essa classe em fazer as escolhas e dentre elas, superar inclusive o próprio

estágio de vulnerabilidade discutido teoricamente em oportunidade anterior. Portanto, chamamos de *direito da pobreza* e não direito dos pobres. Também entendemos que o fundo se trata de uma instituição constitucional, nos termos já anteriormente descritos nas teorias de North (1999) e Sen (2002), a ser gerida com a participação dos pobres, e com a necessidade de uma regulação por um direito racional, conforme Weber (2022) e Calixto Salomão (2002), através da teleologia e dos valores inerentes ao processo de desenvolvimento. A Emenda Constitucional nº 31, de 14 de dezembro de 2000, acrescentou ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da CRFB, os artigos 79, 80, 81,82 e 83, com a criação no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, dos Fundos de Combate e Erradicação da Pobreza para vigorar até o ano de 2010.

Frisa-se que o art. 82 estipulou a criação dos Fundos Estaduais, do Distrito Federal e dos Municípios, com a sobretaxação do ICMS e do ISS sobre os produtos e serviços supérfluos. Assim, o Fundo Constitucional foi criado para vigorar até o ano de 2010 e ser regulado por lei complementar com os objetivos de viabilizar a todos o acesso a subsistência, cujos recursos seriam aplicados em ações de nutrição, habitação, educação, saúde, reforço de renda familiar e outros programas de interesse social voltados para a qualidade de vida. Posteriormente, com a Emenda Constitucional nº 67, de 22 de dezembro de 2010, especificamente no artigo primeiro, o prazo de vigência foi prorrogado por tempo indeterminado.

Para o âmbito da União, o Fundo é formado com os recursos descritos no art. 80 da ADCT, com destaque da majoração de alíquota de 5% (cinco pontos) percentuais no Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) sobre produtos supérfluos. O Fundo terá Conselho Consultivo e de Acompanhamento que conte com a participação de representantes da sociedade civil. Para os Fundos Estaduais e Distrital, o art.82, §1º, do ADCT autorizou a incidência de até 2% (dois pontos) percentuais na alíquota do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) com relação aos produtos e serviços supérfluos. A gestão caberá a entidades que tenham a participação da sociedade civil. Finalmente para os Fundos Municipais, autorizou a Emenda Constitucional nº 31, de 14 de dezembro de 2000, o adicional de até 0,5% (meio ponto) percentual na alíquota sobre Imposto sobre Serviços, sobre serviços supérfluos.

Portanto, os fundos propiciaram pelo aspecto do direito tributário, um novo olhar quanto à capacidade contributiva e seletividade de produtos e serviços e, também pelo aspecto do direito corporativo, desafiam um papel das sociedades empresariais, isto é, a cidadania de aliar-se à dignidade da pessoa humana, conforme ressalta Durão (2022, p.39). Dessa forma, a sociedade empresarial na qualidade de contribuinte tem um papel indispensável na garantia dos recursos públicos na manutenção do Fundo de Combate à Pobreza e portanto, segundo Souza (2022, p. 105), o intrínseco dever de contribuição e acatamento com os direitos humanos. Ademais, Ramos (2022, p. 331) afirma que o

reconhecimento dos direitos humanos pelas empresas é consequência do reconhecimento: (i) da eficácia horizontal e (ii) da dimensão objetiva dos direitos humanos.

No âmbito Federal, o Fundo de Combate e Erradicação da Pobreza foi regulamentado através da Lei Complementar nº 111, de 06 de julho de 2001. No Estado de Sergipe, o Fundo Estadual de Combate e Erradicação da Pobreza foi instituído pela Lei nº 4.731, de 27 de dezembro de 2002, com o objetivo de “viabilizar ou possibilitar, à população do Estado que precisar, o acesso a níveis dignos de subsistência”, conforme redação do art.1º. O Fundo tem a finalidade de captar, gerenciar e aplicar recursos em programas, projetos, ações e atividades de nutrição, habitação, educação, saúde e reforço familiar, aspectos que inclusive são dirigidos à melhoria da qualidade de vida da população do Estado o qual se encontra em nível de pobreza.

Ademais, para manter a uniformidade no país, caberia à lei federal definir os produtos e serviços supérfluos, conforme art.83 do ADCT. Entretanto, os entes estaduais, por força da ausência da lei federal, começaram a estabelecer os produtos e serviços considerados supérfluos. No Estado de Sergipe, por exemplo, a mesma norma no art. 2º, §2º, da Lei nº 4.731, de 27 de dezembro de 2002, estabeleceu os produtos e serviços com adição de 2 (dois) pontos percentuais nas alíquotas do ICMS: a) cigarros, cigarrilhas, charutos e fumos industrializados; b) bebidas alcoólicas, cervejas e chopes; c) ultraleves e suas partes e peças; d) embarcações de esporte e recreio; e) gasolina e álcool etílico (etanol); f) armas e munições; g) jóias; h) perfumes importados; e i) energia elétrica.

Nessa toada, através da Emenda Constitucional nº 42, de 19 de dezembro de 2003, foi possível excluir a exigência de lei federal a fim de definir os produtos supérfluos para o ICMS. Por outro lado, com a Lei estadual nº 4.911, de 22 de agosto de 2003, o estado de Sergipe estabeleceu normas sobre vinculação, fontes de recursos, aplicação e movimentação de recursos, gestão, funcionamento e prestação de contas do Fundo Estadual de Combate e Erradicação da Pobreza. O Fundo tem inscrição no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica, contabilidade individualizada, prestação de contas anual e gestão da Secretaria de Inclusão e Assistência Social, portanto, todos os aspectos do direito financeiro.

A Emenda Constitucional nº 31, de 14 de dezembro de 2000 trouxe os seguintes termos: no plano estadual, com as alterações legislativas, a lei ordinária que institui o Fundo completou 20 (vinte) anos de existência. O propósito constitucional de provisoriedade passou a ser de prazo indeterminado. O conceito de uniformidade nacional de produtos e serviços supérfluos para fins de majoração de alíquotas de ICMS passou a ser definido em legislação específica de cada ente estadual. Assim, o Fundo Constitucional foi instituído para vigorar até o ano de 2010, a ser regulado por lei complementar com os objetivos de viabilizar a todos os brasileiros o acesso a níveis dignos de subsistência, cujos recursos foram aplicados em ações suplementares de nutrição, habitação, educação, saúde, reforço de

renda familiar e outros programas de relevante interesse social voltados para melhoria da qualidade de vida.

Em contrapartida, o problema do mínimo existencial, relata o professor Torres (2009, p. 9), sempre se confundiu com a questão da pobreza e tem importância na história da fiscalidade moderna. Ademais, cita que não obstante a Constituição não dispor do direito mínimo existencial expreso, entretanto, a jusfundamentalidade dos direitos sociais se restringe ao mínimo existencial. Lembra Häberle (2022, p. 27), que o Estado prestacional é, sobretudo, “o Estado das tarefas crescentes e se dedica “atualmente” em perfeita produtividade e alto grau de eficiência à prospecção”.

Os revolucionários franceses empregaram “direitos do homem”, conforme Sampaio (2013, p. 548), para designar os direitos inerentes ou naturais e contrapor aos direitos políticos e positivos. A expressão “direitos fundamentais” de inspiração alemã, já era conhecida e utilizada pelos franceses revolucionários. Assim, não obstante a essa realidade, os direitos sociais previstos no art. 6º da Constituição de 1988 e a Emenda Constitucional nº 31 apresentam-se também como direitos fundamentais prestacionais. Entende-se que para além dos direitos sociais existem outros direitos fundamentais prestacionais, cujo conceito, portanto, é mais abrangente, de tal sorte que nos direitos prestacionais (direitos a prestações em sentido estrito), constituem espécie do gênero direitos a prestações (Sarlet, 2012, p. 282).

Em outra esteira, assevera Sarlet (2015, p. 33) sobre a impossibilidade de retroceder, por significar sempre uma violação da dignidade da pessoa humana, sendo desproporcional e inconstitucional. O Fundo de Combate à Pobreza, com conteúdo de desenvolvimento econômico, social e humano possui a característica inédita no constitucionalismo brasileiro de justiça econômica redistributiva de renda, conforme pontuou anteriormente Canotilho. Ademais, com inúmeros propósitos, sobretudo para atingir a fraternidade e propiciar os meios a fim de romper a singularidade do subdesenvolvimento, o Fundo de Combate à Pobreza apresenta-se às ciências sociais, especialmente ao Direito, como sendo um Direito da Pobreza, com objeto de pesquisa envolvendo o direito constitucional, o direito tributário, o direito financeiro, o direito administrativo, o direito ao desenvolvimento e os direitos humanos.

Afirma Cappi (2017, p.393) que a utilização da metodologia empírica em direito envolve várias técnicas, entretanto, tem fundamental importância o pesquisador realizar uma reflexão com as seguintes perguntas: o que pretendo conhecer? Por quê? Para que? Para quem? Como? O desafio segundo o autor (2017, p.392), citando Glaser e Straus, encontra-se no diálogo entre as formulações teóricas (primeira parte da pesquisa) com os materiais empíricos coletados no decorrer da pesquisa. Os autores Glaser e Straus (2006, p. 262) revelam para a defesa da teorização fundamentada nos dados (TFD) a importância da experiência do pesquisador com o *insight* para o objeto de pesquisa:

Alguns insights que formaram a base de sua posterior teorização sistemática, sem dúvida, ocorreu enquanto ainda era taxista, e outros - talvez o major - ocorreram mais tarde, quando ele revisou suas experiências anteriores. A moral da história é que se deve cultivar deliberadamente tais reflexões sobre experiências pessoais (Glaser, Straus, 2006, p. 262).

Tratando da pesquisa de avaliação da percepção social de justiça, Costa, Oliveira e Silva (2022, p. 93), utilizando-se da TFD, os autores citam a importância da avaliação empírica como instrumento metodológico hábil para captar a realidade social e os seus desdobramentos na avaliação da justiça. Os resultados do Fundo de Combate à Pobreza envolvem a pesquisa empírica, a exemplo de avaliar as políticas públicas de saúde e educação promovidas com os recursos oriundos da sobretaxação do imposto de combate à pobreza (adicional do ICMS). Todavia, além do rigor científico e a própria transparência, conforme cita Porto e Ávila (2022, p. 116), a pesquisa empírica tem como relevância a aplicação do modelo de inferências.

Entretanto, ao analisar os resultados na aplicação dos recursos decorrentes da sobretaxação, tem-se a necessidade de aplicação do método de abordagem dedutivo (Barral, 2016) e a utilização de metodologia quantitativa para análise dos dados existentes nos órgãos públicos, a exemplo da Secretaria de Estado da Fazenda, a Secretaria de Estação de Inclusão Social, a Junta Comercial, CADÚNICO e o IBGE. Contudo, não deixando de filiar-se ao entendimento de Costa, Oliveira e Silva (2022, p. 95), isto é, a simbiose entre as pesquisas quantitativa e qualitativa.

O imposto sobre grandes fortunas previsto no art. 153, inciso VII, ainda não conseguiu ser regulamentado, não obstante derivar do texto original da Constituição. Possivelmente, poderia constituir uma receita para o Fundo de Combate à Pobreza numa reforma institucional, além de outros impostos. Por outro lado, como dito antes, a escolha do constituinte derivado dos produtos e serviços considerados supérfluos para a incidência da sobretaxação é inovadora e atende também a teoria dos direitos fundamentais pelos valores envolvidos.

Lembra Bilchitz (2017, p.35): “ao longo de nossas vidas aprendemos a diferenciar o valor que certos bens e capacidades têm em relação a nós” e por exemplo, “ser capaz de comprar comida é geralmente considerado mais importante do que poder comprar perfume”. Também sobre a sobretaxação, com foco em um olhar em torno da competitividade de mercado, é necessário observar que essa realidade significa um custo no produto ou no serviço. No dizer de Gouvêz (2021, p.215) o conceito de custos da desigualdade parte da concepção que o aumento da desigualdade econômica impõe custos sobre os agentes econômicos ao impedir a transferência de capital privado ao capital produtivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Fundo de Combate à Pobreza representa uma conquista da sociedade, propriamente um direito, não sendo possível o retrocesso de extingui-lo, exceto, quanto a pobreza cessar. Por outro lado, o desenvolvimento abordado pelo direito, com status constitucional, considerando o momento histórico da sociedade e a realidade social, poderia nos levar a uma democracia econômica. Até então a modernização obtida pelo país, por meio do efeito-demonstração conforme furtadiano, não trata de desenvolvimento, mas sim de subdesenvolvimento.

A Constituição de 1988, os inúmeros tratados, as declarações e os acordos internacionais, não deixam qualquer dúvida da importância do direito ao desenvolvimento, sem destruição dos recursos naturais, com a participação popular no desenvolvimento, o aperfeiçoamento dos instrumentos democráticos e das instituições, a indispensabilidade do planejamento orçamentário participativo e, sobretudo, cumprir as normas constitucionais de conteúdo sociais. O Fundo de Combate à Pobreza representa um meio de garantir o acesso do pobre aos direitos sociais, mesmo que mínimo. A pesquisa empírica, mesmo com todas as dificuldades na coleta de dados, tratamento e análise, proporciona uma relação com o campo teórico, inclusive com a utilização do método da TFD e proporciona respostas da importância da instituição do Fundo como instrumento de política pública constitucional atrelado ao propósito do desenvolvimento econômico, social e cultural.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **Sobre a Revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, pp.99-100.
- BARRAL, W. **Metodologia de Pesquisa Jurídica**. 5. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2016.
- BENFATTI, F. F. N. **Direito ao Desenvolvimento**. São Paulo: Saraiva, 2014.
- BILCHITZ, David. **Pobreza y Derechos Fundamentales. Las justificación y efectivización de los derechos socioeconómicos**. Tradución de Jorge A.Portocarrero Quispe. Madrid: Marcial Pons, 2017.
- BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BONAR, D. Filosofia jurídica e princípios humanistas: Gustav Radbruch, Ernst Bloch e Norberto Bobbio. In: WOLKMER, A. C. (Org.). **Fundamentos do humanismo jurídico no ocidente**. Barueri, Manoele: Florianópolis: Fundação José Arthur Boiteux, 2005.
- CAPPI, R. A “teorização fundamentada nos dados”: um método possível na pesquisa empírica em Direito. In: Machado, Maíra Rocha (Org.). **Pesquisar empiricamente o direito**. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017.

COSTA, D. C. A. de; OLVIERA, C. R. U.; SILVA, G. S. L. da. In: PESSOA, F. M. G.; PORTO, M. M. L.; SANTOS, L. A. de A. (Org.). **Perspectivas contemporâneas da pesquisa e do ensino em Direito**. Aracaju, SE: Criação Editora, 2022.

DUFLO, E. **Lutar contra a pobreza**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

DURÃO, P. **Empresa & Human Rights: Valores supranacionais e cidadania empresarial**. 2. ed. Aracaju: DireitoMais, 2022.

FRANCA, M.; MORAIS, N. L. **A Fraternidade é vermelha e o Direito também: Fraternidade e Democracia na Construção dos Direitos Humanos**. In: **Constituição, direitos fundamentais e democracia: estudos em homenagem ao Professor Paulo Bonavides**. Ragner Magalhães. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

FURTADO, C. **Introdução ao Desenvolvimento: enfoque histórico-estrutural**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New Jersey: Aldine Transaction, 2006.

GOUVÊA, C. P. **Análise dos Custos da Desigualdade. Efeitos Institucionais do Círculo Vicioso de Desigualdade e Corrupção**. São Paulo: Quartier Latin, 2021.

HÄBLE, P. **Direitos fundamentais no estado prestacional**. Porto Alegre: Livraria do Livro, 2022.

HIPPEL, E. V. **Der Schutz der Schwächeren**. Tübingen: Mohr, 1982

MACHADO, C. A. A. **A Fraternidade como Categoria Jurídica: fundamentos e alcance (expressão do constitucionalismo fraternal)**. Curitiba: Appris, 2017, p.23.

MARQUES, Claudia Lima; MIRAGEM, Bruno. **O Novo Direito Privado e a Proteção dos Vulneráveis**. 2.ed. São Paulo: RT, 2014.

NORTH, D. **Institutions, Institutional Change and Economic Performance. Political Economy of Institutions and Decisions**. Cambridge University Press, 1990.

PORTO, M. M. L.; ÁVILA, F. de. Uma introdução à pesquisa empírica em Direito Internacional. In: PESSOA, F. M. G.; PORTO, M. M. L.; SANTOS, L. A. de A. (Org.). **Perspectivas contemporâneas da pesquisa e do ensino em Direito**. Aracaju, SE: Criação Editora, 2022.

RAMOS, A. de C. **Curso de Direitos Humanos**. 9. ed. São Paulo: SaraivaJur, 2022.

REGO, W. L.; PINZANI, A. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania**. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

RISTER, C. A. **Direito ao Desenvolvimento: antecedentes, significados e consequências**. Rio de Janeiro: Renovar, 2007. p. 36.

RODRIGUEZ, J. R. (Org.). **O novo direito e desenvolvimento: presente, passado e futuro: textos selecionados de David M. Trubak**. São Paulo: Saraiva, 2009, p.72.

SALOMÃO FILHO, C. **Regulação e desenvolvimento**. São Paulo: Malheiros, 2002.

SAMPAIO, J. A. L. S. **Teoria da Constituição e dos Direitos Fundamentais**. Belo Horizonte: Del Rey, 2013.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 11 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2012.

SARLET, I. W. **Segurança Social, Dignidade da Pessoa Humana e Proibição de Retrocesso. Revisitando o problema da proteção dos direitos fundamentais**. In: **Direitos Fundamentais sociais**. J.J.Gomes Canotilho; Érica Paula Barcha Correia (orgs.). 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2015, p.33

SEN, A. **Desenvolvimento com liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SOUZA, S. G. L. de. **Cidadania Empresarial versus Maximização do Lucro: uma análise humanística da atuação empresarial frente ao capitalismo contemporâneo**. In: DURÃO, Pedro; SILVA, Edson Oliveira da (Orgs). **Ensaio de Direito Empresarial: Compliance e responsabilidade**. Aracaju: DireitoMais, 2022, p.105.

TORRES, R. L. **O direito ao mínimo existencial**. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

TRINDADE, A. A. C. **Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos**. Volume II. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1999.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**. Lisboa: Edições 70, 2022.

PARTE II

REFLEXÕES NECESSÁRIAS PARA O

ENSINO EM DIREITO

CAPÍTULO 4

DESCONSTRUÇÃO DO ENSINO JURÍDICO TRADICIONAL ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS (ESTUDO DE CASO)

*Silas da Silva Freire Nascimento
Henrique Ribeiro Cardoso*

RESUMO

O estudo expõe a necessidade de desconstruir o ensino jurídico através do estudo de caso, considerando sua essência como metodologia ativa. Destacam-se que inúmeros são os desafios atrelados a essa forma dinâmica no processo de ensinar e aprender o direito e por isso, devem ser pensadas estratégias de enfrentamento dessa realidade. Enquanto o ensino jurídico tradicional não instiga a observação da realidade em que o estudante está inserido, observa-se que o estudo de caso atrai o indivíduo para o protagonismo na sua trajetória. O estudo possui o propósito de evidenciar que qualquer mudança efetiva em sala de aula depende do engajamento de todos. São trazidas ainda reflexões sobre os porquês de desconstruir o ensino jurídico, bem como conceitos, formas de utilização e empasses das metodologias ativas. Ao longo do trabalho são abordados aspectos como a formação jurídica continuada, papel da ética profissional e importância da participação na construção do projeto pedagógico do curso. O método escolhido foi qualitativo, haja vista pontualidade da técnica de pesquisa bibliográfica através de teóricos que contribuem para as discussões de novas perspectivas para o ensino jurídico.

PALAVRAS-CHAVE: Desconstruir. Ensino jurídico. Estudo de caso. Protagonismo.

INTRODUÇÃO

Desconstruir o ensino jurídico tradicional é indispensável e tal premissa se apresenta de forma bastante relevante face aos desafios do processo de ensino-aprendizagem vividos atualmente. O avanço do desenvolvimento de conhecimento científico propiciou ao universo acadêmico o acesso a múltiplos espaços e níveis de compreensão, observando-se inclusive novos caminhos para construção dos saberes com a liberdade do estudante dentro e fora de sala de aula.

O rompimento dessas atividades voltadas ao ensino jurídico tradicional ganha sustentáculo na utilização de metodologias ativas, visto que através delas é possível vislumbrar um estudante com perfil autônomo e sedento pela construção de conhecimentos, sendo o estudo de caso importante aliado para sua caminhada acadêmica e profissional.

Nesse sentido, é necessário observar que ao dar uma nova dinâmica ao ensino jurídico, as metodologias ativas acabam enfrentando inúmeros obstáculos, isto é, o docente precisa trazer um

planejamento diferenciado para solidificação dos saberes em estratégias que aprimorem o desenvolvimento de suas atividades em sala de aula.

Corriqueiramente, essa realidade acaba se tornando um obstáculo para o professor que muitas das vezes não encontra suporte, nem capacitação para essas novas dinâmicas de aprendizagem ou até mesmo que age sem levar em consideração os preceitos éticos ao esconder sua prática docente atrás do próprio método ativo em si.

Nesse ínterim, o presente estudo trata de uma temática com demandas a serem enfrentadas pelo docente na utilização de metodologias ativas atreladas ao estudo de caso e o uso de técnicas modernas no ensino jurídico face ao protagonismo do aluno em se colocar como agente transformador do universo que está inserido.

Possíveis respostas que podem ser constatadas com a problemática em observância reforçam o distanciamento da teoria a realidade por parte do docente em muitas das vezes se ver estonteado na adoção de metodologias eficazes para dar ao aluno a autonomia e prestar os esclarecimentos necessários em uma partilha de experiências com qualidade de reflexão.

O protagonismo do aluno não deve intimidar o professor a usar de autoridade para fazer apontamentos, orientações e esclarecimentos. As ferramentas de estudos de caso devem se colocar à disposição do profissional para que este tenha controle sobre um estudante com retrato disciplinado e não procrastinável.

O método escolhido para o aprofundamento dos estudos em face dos obstáculos para efetivar estratégias a utilização dessas metodologias ativas por parte do docente em direito é qualitativo, haja vista técnica de pesquisa bibliográfica dialogada pelos teóricos que discutem a temática e contribuem em prol de novas perspectivas para ensinar e aprender (Gil, 1987).

Para refletir sobre essas celeumas, foram elaborados os questionamentos: Como desconstruir o ensino jurídico tradicional através do manuseio de metodologias ativas (estudo de caso)? Quais estratégias devem ser pensadas para enfrentar as dificuldades com essas metodologias? Como buscar novos caminhos para um novo ensino da ciência jurídica?

DESCONSTRUÇÃO DO ENSINO JURÍDICO TRADICIONAL: POR QUE E PARA QUE?

Em primeiro plano, é importante evidenciar que o tópico abordará sobre a justificativa pela qual é imprescindível desconstruir o modelo de ensino jurídico tradicional e a finalidade deste feito em prol de iniciativas voltadas a redemocratização do direito como ciência humana e social aplicada.

Impende sinalizar que ressignificar esse ensino jurídico tradicional se apresenta como tarefa árdua e a responsabilidade de reflexão da temática contempla a comunidade acadêmica. Vale dizer ainda que a efetivação de qualquer mudança para a sala de aula depende substancialmente desse engajamento efetivo de todos (Freire, 2008).

Dessa forma, é necessário romper a visão tradicionalista do ensino e conseqüentemente, das práticas de sala de aula. Francischetto, Pinheiro (2018) enfatizam que esse modelo ainda encontra resquícios nos cursos jurídicos atuais, onde observa-se que o aluno é um mero objeto de depósito de informações, pois o único protagonista é o professor, considerada a sua figura de detentor de todo o conhecimento e a responsabilidade em repassá-lo para o aluno.

Dessa forma, ressignificar esse ensino jurídico é dar novas oportunidades de reflexão aos discentes e docentes no processo de recondução de práticas acadêmicas voltadas ao ensino e pesquisa em direito em todo o território nacional – quando se trabalha com o direito, é necessário evidenciar seus aspectos sociais, culturais, políticos e procedimentais numa proposta interdisciplinar.

Nesse sentido, é importante considerar que o direito se trata de uma ciência com a demanda de caminhar com as mudanças vivenciadas pela sociedade. O modelo pedagógico desta área do conhecimento deve considerar o dinamismo da vida em uma perspectiva crítica, humana e reflexiva, vez que quanto maiores forem as barreiras da teoria com a realidade, maior será o distanciamento do conhecimento necessário para atuar profissionalmente nos mais variados espaços (Costa; Lima, 2022).

O ensino jurídico precisa se desprender de alguns protocolos que evidenciam fragilidades na aprendizagem do estudante e dessa forma, Costa e Lima (2022) pontificam que o direito deve acompanhar as mudanças sociais, de modo a buscar ferramentas educativas em um modelo pedagógico mais próximo da realidade através de experiências práticas. Dessa forma, é importante enaltecer ainda que tal desconstrução auxilia em uma preparação mais eficaz para o aluno em sua trajetória profissional.

Impõe-se a maior compreensão social do âmbito de atuação das Universidades, especialmente no que se refere aos cursos jurídicos, já que participam ativamente da desconstrução de padrões arraigados na sociedade. Incorporar novos saberes à tradição jurídica amplia a compreensão de todo o fenômeno que envolve a complexidade humana, devendo o ensino jurídico estimular a atuação reflexiva e integral do profissional do direito (Sobral; Pessoa, 2020, p. 129-. 30)

Nesse diapasão, a responsabilidade das universidades se apresenta de modo evidente para desconstrução desses padrões impostos pela sociedade que comprometem significativamente o ensino jurídico. Não obstante a essa realidade, Sobral e Pessoa (2020) vem destacar que formar novos saberes e estimular reflexões da temática ainda são discussões consideradas tabus no universo acadêmico.

Nesse viés, Fachin (2001, p. 400) destaca que “repensar o ensino jurídico significa repensar toda uma trajetória historicamente planejada para a manutenção de uma educação baseada na repetição e na reprodução do conhecimento posto”, enfatizando a necessidade de rompimento do tradicionalismo atrelado a visão passiva do aluno e com a postura autoritária do professor. Dessa forma, é imprescindível perceber nesta oportunidade de repensar o ensino jurídico sobre o quanto a sala de aula deve ser um espaço coletivo, inclusivo e acolhedor.

É necessário superar esses tabus em relação a discussão de novas metodologias para ensinar direito e para tanto, desmistificar a alienação que nasceu – historicamente falando – impregnada na formação jurídica. Fachin (2001) reforça de igual maneira que a necessidade de repensar o ensino dialoga justamente com a ideia do convite ao estudante para busca ao conhecimento como mecanismo que o tira de um lugar de distração, isto é, levar o estudante a pensar é deslocá-lo de sua zona de conforto.

De fato, constata-se que o ensino jurídico brasileiro, quanto a sua estrutura metodológica, quase não mudou, uma vez que se vale das mesmas técnicas de ensino utilizadas desde que os cursos de Direito foram criados. Há uma tendência ao continuísmo, ao apego à dogmática jurídica, à transmissão compartimentada dos conteúdos programáticos, à utilização quase que exclusiva da aula expositiva, o que compromete a aprendizagem do aluno (Melo, 2013, p. 90).

Trazer novos olhares ao ensino jurídico é nesse viés evitar o mencionado continuísmo, fruto do apego a um sistema educacional que não provoca reflexões, produção de senso crítico e abordagem de casos práticos. De acordo com as considerações de Melo (2013), a necessidade de uma formação acadêmica humanística se apresenta de modo primordial para desconstrução desse tradicionalismo institucionalizado ao longo dos anos por várias práticas pedagógicas no ensino jurídico brasileiro.

É preciso repensar o ensino jurídico, mesmo que não seja uma tarefa simples e fácil. Muitas são as mudanças necessárias e inclusive obstáculos encontrados no trajeto. Um deles, senão o maior, talvez seja conseguir essa consciência necessária para o efetivo compromisso de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (Fornari, 2007).

Contudo, é importante reconhecer a complexidade do debate que move as barreiras impostas pelo ensino jurídico tradicional e enfatizar o compromisso acadêmico através da percepção do direito como ciência para construção de novas formas de ensinar e aprender em todo o país. Fornari (2007) vem contribuir enfatizando que a adesão de todos em prol do amor ao debate é crucial para formação de um novo pensar do ensino jurídico no país.

METODOLOGIAS ATIVAS: DEFINIÇÕES, FORMAS DE UTILIZAÇÃO E EMPASSES

“A aplicação de metodologias inovadoras que impulsionem os estudantes ao engajamento e ao desenvolvimento do pensamento científico e reflexivo mostra-se como uma necessidade premente” (Rocha; Amaral, 2019, p. 24). Nesse viés, uma das formas de reconstruir o ensino jurídico tradicional diz respeito a utilização de metodologias ativas, visto que através dessa forma de transmissão dos saberes é possível adquirir um novo olhar da educação em si.

De posse dessas lições, metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. É um processo que estimula a autoaprendizagem e facilita a educação continuada porque desperta a curiosidade do aluno e, ao mesmo tempo, oferece meios para que possa desenvolver capacidade de análise de situações (Bastos, 2006).

É necessário afirmar que construir o conhecimento na modalidade ativa diz respeito a atitude do estudante em buscar, processar, entender, pensar, elaborar e anunciar tudo aquilo que experimentou em seu processo de aprendizagem. Bastante diferente do ensino passivo que se associa aos atos de ouvir e repetir constantemente, a metodologia ativa dispõe de um aluno protagonista e dotado de uma capacidade mental enraizada por técnicas e valores capazes de construir sua identidade profissional de maneira inovada e qualificada (Bergmann; Sams, 2018).

A metodologia ativa se apresenta como uma nova forma de exposição dos fundamentos de ensino, visto que rompe algumas tradições que impediam o estudante de ter autonomia no processo de aprendizagem em torno de si e dos conhecimentos oriundos da realidade que está inserido. A educação ativa dá ao indivíduo a real possibilidade de caminhar e crescer profissionalmente, visto que através do estudo de situações-problema a tomada de posição surge para o enfrentamento de conflitos vinculados a sua área de atuação (Esteban, 2010).

As metodologias ativas, segundo Moreira e Ribeiro (2016, p. 97), “envolvem os estudantes e os engajam ativamente em todos os processos de sua aprendizagem”, ou seja, através da utilização dessas metodologias ficam evidentes benefícios como o protagonismo estudantil e até mesmo obtenção de habilidades comunicacionais, considerada a própria ideia de democratização aos vários estilos de aprendizagem.

Vistas as definições que passeiam pelas metodologias ativas, é importante salientar que dinâmicas em suas formas de utilização são primordiais para a percepção de como a independência do estudante pode ser utilizada em seu favor. Tal realidade se relaciona diretamente com a abordagem de estudos de casos que aproximam o acadêmico ao seu inverso, sendo essa a principal forma de aplicar a aprendizagem ativa no processo de ensino (Serra; Vieira, 2006).

O docente precisa ter ciência desse cenário para conduzir da melhor forma o conhecimento e ter a percepção de que educação se constrói com partilha de vivências – é dessa premissa que se reporta a necessidade de entender a essência do estudo de caso em uma ótica democrática do acesso ao conhecimento.

Vejam, portanto, que “um estudo de caso é – técnica de ensino em que o professor (instrutor) explica – ensina – determinado conteúdo após os alunos estudarem um caso, geralmente relatando uma situação real já ocorrida” (Martins, 2006, p. 7), ou seja, se trata de uma vivência instituída pela aproximação do campo prático e teórico com o objetivo de ampliar a visão dos conteúdos programáticos.

Nessa toada, é importante perceber que o estudo de caso parte da observação da realidade e sua construção ocorre com a perspectiva de questionar, buscar teorias e abstrair pontos de vista do estudante. Trata-se inclusive da oportunidade de aproximação entre teoria e prática como técnica de ensino, vez que estudar casos é dinamizar o conhecimento numa íntima troca de experiências no processo educativo.

Dessa maneira, pode-se identificar como institutos do estudo de caso, enaltecida sua condição de ferramenta pedagógica ativa do processo de ensino-aprendizagem os seguintes pontos: a) localização da problemática, b) apreciação de evidências, c) argumentação coesa, d) busca pelas soluções e, e) tomada de decisões – o caminho traçado por cada um requer supervisão docente (Debalb, 2020).

Nesse sentido, Gil (2009, p. 88) reforça que “o estudo de caso é muito empregado em certos cursos para a análise de problemas e tomada de decisões. Recomenda-se sua utilização para proporcionar ao aluno uma vivência dos fatos que possam ser encontrados no exercício da profissão”, isto é, o estudo de caso se coloca de modo fundamental para aperfeiçoar o perfil decisório do acadêmico, considerada sua perspectiva futura como profissional da área diante dos desafios encontrados em dimensões teóricas e práticas do conhecimento.

O estudo de caso é nesse processo o resultado de uma proposta pedagógica inovadora e nas ilustrações de Gil (2009) verifica-se que a sua recomendação desenvolve habilidades no acadêmico para prepará-lo quanto a sua prática profissional, sendo válido ressaltar a tomada de decisão como medida importantíssima para resolução de conflitos dentro dos mais espaços de trabalho destinados a correta utilização do direito.

Dessa forma, no estudo de caso, segundo Souza, Vilaça e Teixeira (2022), o perfil do estudante é inspirado a desenvolver e explorar de modo significativo a sua capacidade de resolver problemas substanciados por situações do mundo real e tal premissa permite ao aluno aperfeiçoar seus

conhecimentos, ir de encontro a realidade, se envolvendo no propósito de dar vida a teoria e vice-versa.

Sobre o tema, Gil (2009) discute ainda de forma precisa que a aprendizagem democrática é resultado do valor pedagógico da discussão. Nesse sentido, tão importante quanto direcionar a formulação de perguntas, teorização, construção de hipóteses e senso crítico do estudante, é a discussão do estudo de caso, sendo essa estratégia uma oportunidade de democratização do conhecimento, vez que o direito ao debate se apresenta através da fala e escuta.

É importante considerar ainda que uma das formas mais valorosas da aprendizagem se faz justamente pela discussão em turma, sendo a troca de experiências primordial para construção do conhecimento em dimensões práticas e teóricas. O ato de discutir o conteúdo corrobora com o simbolismo de aprender, vez que se colocam de modo essencial para formação do estudante e contribuem inclusive para sua trajetória profissional (Lowman, 2004).

Ao analisar as decisões judiciais, o aluno consegue compreender as teorias, as classificações, os institutos jurídicos estudados antes, mas também a dialética utilizada no caso pelos advogados, a dinâmica de atuação do Ministério Público e os argumentos de decisão utilizados pelo juiz ou tribunal. Assim, o método de casos desenvolve a capacidade interpretativa e de execução prática do Direito (Costa; Gabrich; Silveira, 2020, p. 18).

A utilização do estudo de caso para o ensino em direito é primordial, posto que conforme preceitua as observações de Costa, Gabrich e Silveira (2020) o aluno consegue desenvolver a capacidade interpretativa diante das situações práticas através de debates que enriquecem de modo significativo a construção e partilha do conhecimento. Dar ao acadêmico de direito a oportunidade de estudar casos é colocá-lo um passo à frente na superação dos desafios que encontrará no mercado de trabalho.

Depois de nos debruçarmos sobre os conceitos atrelados as metodologias ativas com foco no estudo de caso e os reflexos da temática no ensino jurídico, verifica-se que alguns dos empasses desse modelo de ensino para o docente dialogam com a sua conduta pautada nos preceitos da ética e hombridade, pois não pode o profissional esconder-se atrás desse método de aprendizagem e entregar as direções exclusivamente ao aluno.

As estratégias do professor em seu planejamento de sala de aula devem ser adotadas de forma comprometida com o conhecimento e o entrave da aplicabilidade dessas práticas é justamente o comportamento docente que muitas vezes disponibiliza o caso de estudo para o aluno e se esquece do seu relevante papel de condutor de conhecimento em sala de aula (Bordenave; Pereira, 2010).

Além do aspecto ético do professor na condução da aprendizagem ativa, se verifica como empasse a utilização de tecnologias, sendo essa também uma dificuldade encontrada por muitos

profissionais para o rompimento do ensino tradicional. Usar a tecnologia é primordial para o desenvolvimento de qualidade de ações pensadas para o alcance de conhecimento por parte do aluno, visto que o uso moderado de recursos da era informatizada se apresenta de maneira indispensável no crescimento pessoal e profissional (Feldkercher, 2010).

Sobre o tema, insta destacar que “para gerar um patamar extra de aprimoramento na aplicação das metodologias ativas, percebemos que as ferramentas tecnológicas, especialmente o smartphone, antes um inimigo implacável do professor em sala de aula, tornou-se aliado” (Rocha; Amaral, 2019, p. 20) e dessa forma, utilizar as tecnologias deve ser prática constante para aprendizagem ativa, considerada importante necessidade do rompimento do ensino jurídico tradicional.

“Tem-se atualmente uma legislação que não prevê a formação pedagógica do professor universitário como necessária para sua inserção no mercado de trabalho. Ainda vigora a crença de que quem sabe, automaticamente, sabe ensinar” (Ghirardi; Oliveira, 2016, p. 383), isto é, a formação pedagógica encontra dificuldades para ser prioridade e por essa razão, o docente acaba se deparando com demandas que muitas vezes não foi instruído para saber lidar.

Nesse sentido, outro empasse enfrentado pelo professor em atividades que se voltam para metodologias ativas diz respeito a ausência de capacitação profissional e isso se manifesta nas considerações de Ghirardi e Oliveira (2016), tendo em vista que a formação pedagógica para o professor universitário deve ser prioridade para correta e adequada utilização de metodologias inovadoras. Melhor destacando: o docente só poderá usufruir da condução de novas ferramentas de aprendizagem se for capacitado em formações continuadas.

De igual forma, é importante asseverar que “a profissão docente é uma prática educativa, ou seja: como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social; no caso, mediante a educação. Por tanto, ela é uma prática social” (Pimenta, 2002, p. 178), isto é, ser professor diz respeito a uma missão social de formação extremamente relevante e as práticas educativas refletem significativa para além do processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, quando o profissional entende verdadeiramente que a sua conduta traz impactos significativos para construção de melhorias na sociedade, passa a se colocar de forma ainda mais responsável na sua caminhada docente e faz uso da ferramenta do estudo de caso no processo de conhecimento de si mesmo e do outro nos espaços destinados a aprendizagem. Pimenta (2002) vem reforçar que tal premissa decorre justamente do papel do educador como interventor da realidade social, vez que a educação se apresenta como instrumento de transformação.

Para reconhecimento de todas essas questões vistas como empasses na condução de metodologias ativas é extremamente necessário que o docente perceba inclusive a sua prática educativa como fruto de uma caminhada enraizada pela troca de experiências, haja vista o papel social relevante

desempenhado pela missão honrosa em ser professor diante das iniciativas para além dos muros que contemplam o espaço da sala de aula (Tardif, 2011).

ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO PARA UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS: BUSCA DE NOVOS CAMINHOS

O professor precisa de uma rede de apoio para superação dos obstáculos encontrados em sua trajetória profissional. De igual maneira, para que tenha conhecimentos sobre as dinâmicas da sala de aula e os processos de aprendizagem, não basta uma ação individual, mas um conjunto de ações das instituições de ensino orquestradas para que o aluno perceba a mudança nos métodos de ensino (Guimarães; Severo; Serafin; Capitanio, 2016).

A realização de oficinas pedagógicas, oferecidas pela coordenação pedagógica da instituição, consistiria uma dentre as ações de capacitação para a formação continuada de seu corpo docente. Elas seriam destinadas à discussão e reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de Direito, constituindo-se, como espaço fundamental de reflexão e ação do fazer docente. Nas oficinas, os professores teriam a oportunidade de refletir individual e coletivamente sobre suas práticas e suas próprias concepções de ensino e aprendizagem (Ghirardi; Oliveira, 2016, p. 392).

Tal premissa permite destacar a importância da formação docente continuada a ser ofertada pelas instituições de ensino com a finalidade de viabilizar a melhor maneira de utilizar as metodologias ativas, visto que se não são propostas oportunidades ao docente para o aperfeiçoamento e manuseio dessas metodologias, não há como exigir novos cenários na sua forma de construção e partilha do conhecimento, isto é, faz-se necessário dar suporte através da capacitação e isso irá possibilitar ao profissional exercer a sua função da melhor maneira.

Ainda sobre a temática, é importante evidenciar que ao priorizar atividades voltadas a formação pedagógica dos seus professores, as instituições de ensino permitem a utilização de estratégias pedagógicas alternativas à mera exposição monológica de conteúdos, bem como possibilita que todo o corpo docente esteja em constante troca de experiências, o que também enriquece a prática docente (Francischetto; Pinheiro, 2018).

Em contrapartida, a preparação pedagógica do professor universitário não constitui tarefa fácil, porque não há uma tradição de cursos destinados à preparação desses professores e porque, em virtude de acomodação, temor de perda de status ou de não-reconhecimento da importância da formação pedagógica, muitos professores negam-se a participar de qualquer programa de formação ou aperfeiçoamento nessa área (Gil, 2009, p. 16).

Outro critério importante para construção desses inovados horizontes diz respeito a criação de espaços de discussão do projeto pedagógico do curso junto aos discentes, posto que o engajamento e a conseqüente participação de toda a comunidade acadêmica trazem possibilidades democráticas de acesso ao conhecimento. Tal premissa faz com que retomemos ao valor pedagógico da discussão brilhantemente discutido por Gil (2009), vez que a troca de experiências entre professor e aluno deve ser diariamente valorizada.

A condecoração institucional da relevância da contribuição dos alunos se torna manifesta quando existem instrumentos formais para assegurar que esses espaços de debate discente, embora reservados às trocas exclusivas entre os alunos, não são obstantes do próprio projeto pedagógico da instituição (Ghirardi; Oliveira, 2016), isto é, a criação desses espaços para discussão do projeto pedagógico reforça de modo grandioso o compromisso de educação de qualidade do ensino superior que é de toda a comunidade acadêmica: discentes e docentes.

Ghirardi e Oliveira (2016) discutem ainda que o reconhecimento das instituições de ensino para modelagem desses espaços é primordial na aplicabilidade das metodologias ativas. Não obstante a essa realidade, evidencia-se que a sala de aula deve ir além das paredes das universidades e dialogar é manifestar o conhecimento através da própria concepção de democracia.

Convidar os profissionais da educação a discutir um norteamento ético para sua prática profissional – ou mesmo antes disso, a elucidar a dimensão ética inerente à docência – é intervir em uma dimensão importante de sua existência como profissionais. Pode-se caracterizar que é um convite a um enfrentamento de problemas que clamam por uma compreensão baseada no processo de trabalho (Veiga; Araújo; Kapuziniak; 2005, p. 22).

A abordagem de configurações éticas também é uma medida para enfrentamento dos desafios sistematizados pela aprendizagem ativa, tendo em vista que o docente não pode esquecer dos preceitos estabelecidos no exercício de sua missão como educador. O professor que se disfarça atrás do método ativo acaba destoando a ética de suas atividades e nas considerações de Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005), é necessário chamar a responsabilidade aos docentes para discussão dessa temática, observada sua formatação de bússola quanto a orientação das práticas educativas em todo o universo acadêmico.

Considerando os pontos até aqui sinalizados sobre a valorização da formação continuada, da ética profissional e da participação da comunidade acadêmica no projeto pedagógico, resta clarividente que a aprendizagem significativa assume um papel indispensável para busca de novos caminhos capazes de aplicar as metodologias ativas de modo efetivo. Tal premissa decorre justamente da percepção de que uma aprendizagem significativa atribui novos sentidos aos momentos vivenciados na oportunidade do estudante em assimilar o conteúdo (Tavares, 2004).

Há de se perceber perfeitamente que nenhuma das possibilidades levantadas para aplicar de fato as metodologias ativas é viável sem defender a majestosa ideia do compromisso social do professor, sustentada por Gil (2009) de forma sublime, tendo em vista que sem assumir as incumbências a ele atribuídas, o profissional em notoriedade acaba não engajando de modo pertinente o seu papel de transformação do mundo, isto é, sem a percepção de sua própria responsabilidade, o professor acaba terceirizando esse papel e a educação acaba perdendo os almejados caminhos promissores de novas realidades.

Pontifica Ribeiro e Raush (2018, p. 134) que “a atividade docente se dá em um ambiente onde não se trabalha tão somente com objetos, máquinas e equipamentos, mas sim com sujeitos, com seres humanos, portanto, os saberes docentes são fundamentais neste contexto múltiplo, complexo, instável, impregnado de crenças e culturas”. Nesta esteira, os próprios saberes e experiências que são partilhados nas relações de sala de aula corroboram na importante missão do compromisso social e moral do professor, vez que a este é atribuída a tarefa da educação como mecanismo de transformação de realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decorrer do presente estudo, abordou-se sobre os desafios na utilização de metodologias ativas como forma de desconstrução do ensino jurídico tradicional. Foi possível observar que a adoção do estudo de caso é indispensável para repensar o ensino e aprendizagem, tendo em vista que se trata de um recurso da metodologia ativa capaz de aproximar as dimensões práticas e teóricas do conteúdo numa perspectiva de melhor projeção profissional.

Ademais, verificou-se também a necessidade de observar a valorização da formação continuada, da ética profissional e da participação da comunidade acadêmica no projeto pedagógico, além da aprendizagem significativa e do compromisso social do professor como formas de enfrentamento aos desafios encontrados na utilização de metodologias ativas, com foco no estudo de caso.

As hipóteses trazidas ao longo do estudo reforçam que as dimensões do ensino jurídico atravessam questões para além da sala de aula, considerando o compromisso da comunidade acadêmica para superação de adversidades encontradas na construção dos saberes. Essa desconstrução do ensino jurídico através do estudo de caso só é viável se todos os envolvidos estiverem engajados em discutir propostas atreladas ao aperfeiçoamento das práticas educativas.

Com relação aos propósitos trazidos, é possível verificar seus respectivos alcances quando se torna possível a discussão do estudo de caso como importante alternativa que propícia reconsiderar o ensino jurídico através de estratégias pedagógicas capazes de inovar e criar os espaços de fala e escuta que devem ser cada vez mais instituídos como parte da realidade do universo acadêmico.

Cumpra observar ao fim do trabalho que qualquer mudança efetiva a ser realizada no espaço de sala de aula requer esforço de todos, sendo essa premissa defendida de forma sublime para conscientização da utilização de novos instrumentos de ensino e buscar novos meios para o ensino jurídico é entender o direito como ciência humana e social aplicada que acompanha as transformações ocorridas nos mais dinâmicos espaços.

REFERÊNCIAS

BASTOS, C. de C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <http://educacaomedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 27/04/2023.

COSTA, D. A. da; LIMA, R. M. N. Metodologia ativa como forma complementar ao ensino jurídico tradicional: uma breve análise através do método de caso. In: PESSOA, F. M. G.; PORTO, M. M. L.; SANTOS, L. A. de A. (Org.). **Perspectivas Contemporâneas da Pesquisa e do Ensino em Direito**. Aracaju: Criação Editora, 2022. p. 397-417.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. D. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

DEBALD, B. **Metodologias Ativas no Ensino Superior: O Protagonismo do Aluno**. Porto Alegre: Penso, 2020.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FACHIN, L. E. Limites e possibilidades do ensino e da pesquisa jurídica: repensando paradigmas. **Argumenta Journal Law**, v. 1, n. 1, p. 25-34, 2001.

FELDKERCHER, N. **Formação de professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2010.

FORNARI, L. A. P. **Constituição, hermenêutica e ensino jurídico: repensando a formação do professor de direito sob uma perspectiva didático-pedagógica**. 2007.

FRANCISCHETTO, G. P. P.; PINHEIRO, P. T. Para além da aula jurídica tradicional: análise da formação pedagógica dos professores de direito como um caminho possível. **Revista Jurídica**, 2018. FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GHIRARDI, J. G.; OLIVEIRA, J. F. de. Caminhos da superação da aula jurídica tradicional: o papel das instituições de ensino. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, 2016.

GUIMARÃES, J. C. F. de; SEVERO, E. A.; SERAFIN, V. F.; CAPITANIO, R. P. R. Formação docente: uso de metodologias ativas como processo inovador de aprendizagem para o ensino superior. **XVI Mostra de Iniciação Científica, Pós-graduação, Pesquisa e Extensão**. Anais... Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul (UCS), 2016.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1987.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MELO, A. C. Ensino jurídico no Brasil e a necessidade de reformulação de práticas pedagógicas. In: In: PESSOA, F. M. G. (org.) **Reflexões sobre docência jurídica: série estudos de Metodologia**. Aracaju: Evocati, 2013. p. 89-114.

MOREIRA, J.; RIBEIRO, B. Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. **Periódico Científico Outras Palavras**, volume 12, número 2, 2016, página 93-114.

PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, A. J.; RAUSCH, R. B. Os saberes mobilizados pelo bom professor na visão de alunos concluintes do curso de direito. **Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho**, v. 5, n. 1, p. 128-143, 2018.

ROCHA, I. N. de V. AMARAL, E. de A. Metodologias ativas de ensino: percepções da aplicação no curso de direito. In: JUNIOR, J. de M. A.; SOUZA, L. P. de; SILVA, N. L. C. da. **Metodologias ativas: práticas pedagógicas na contemporaneidade**. Campo Grande: Editora Inovar, 2019.

SERRA, F.; VIEIRA, P. S. **Manual do estudo de caso: como redigir, como aplicar**. Rio de Janeiro: Lab, 2006.

SOBRAL, W. P.; PESSOA, F. M. G. Ensino jurídico, interdisciplinaridade e a formação humanística do profissional do direito. In: PESSOA, F. M. G.; ARAÚJO, L. L. R. S. de; ALMEIDA, R. de S. S. (Org.). **Sobre ensinar e pesquisar direito: reflexos para além das salas**. Aracaju: Criação Editora, 2020. p. 117-134.

SOUZA, A. L. de A.; VILAÇA, A. L. de A.; TEIXEIRA, H. J. B. Os benefícios da metodologia ativa de aprendizagem na educação. In: MARTINS, G. (Org.). **Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI**. Quirinópolis: Editora IGM, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

TAVARES, R. Aprendizagem significativa. **Revista conceitos**, v. 10, n. 55, p. 55-60, 2004.

VEIGA, I. P. A. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas: Papyrus Editora, 2005.

CAPÍTULO 5

A METODOLOGIA DO ENSINO JURÍDICO E O PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA FRATERNIDADE

*Kaliany Varjão de Santana Oliveira Guimarães
Luciana de Aboim Machado*

RESUMO

O presente artigo objetiva examinar a metodologia do ensino jurídico à luz do Princípio Constitucional da Fraternidade, cujo afloramento vem justificando uma série de modificações no sistema jurídico nacional. O problema reside em perceber se a Resolução CNE/CES nº. 05/2018, que dispõe sobre as diretrizes para os cursos de graduação em Direito, guarda consonância com esse novo arcabouço ético proposto pela Fraternidade, marcado pela exigência da boa-fé objetiva como requisito de existência (ou manutenção) de direitos materiais ou processuais, pela consensualidade na resolução de conflitos e pelo agir cooperativo. Vale esclarecer que o presente estudo será guiado pelos métodos de pesquisa exploratório e dedutivo, promovendo-se revisão bibliográfica e análise documental, dado o necessário exame da literatura jurídica especializada e documentos legislativos, tais como a Constituição Federal e as legislações infraconstitucionais que versam sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVES: Metodologia do ensino. Graduação em Direito. Princípio Constitucional da Fraternidade.

INTRODUÇÃO

A resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito e propõe importantes ferramentas metodológicas no ensino jurídico ao exigir a capacitação dos graduandos com competências, habilidades e conteúdos definidos pela interdisciplinaridade, pela consensualidade e pelo agir ético.

Conforme explica Lima (2018, p. 291), desde o Século XIX, o ensino jurídico é marcado quase exclusivamente por aulas expositivas e monológicas, centradas na figura do professor. Apesar dessa metodologia ainda ser verificada atualmente, ela não guarda mais compatibilidade com um novo arcabouço jurídico que se alicerça sob a perspectiva do diálogo, da consensualidade, voltado ao agir ético e cooperativo.

As diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito estão previstas na Resolução CNE/CES nº 5, de 18 de dezembro de 2018. O documento, que revogou a normativa anterior que tratava sobre o tema (Resolução CNE/CES nº 9/2004), representou um avanço rumo à concepção de uma educação jurídica mais humanizada, atento às necessidades sociais

e voltado ao contexto de inserção do profissional junto à realidade comunitária (Splenger; Stangherlin, 2021, p. 76).

Ainda de acordo com Lima (2018, p. 292), ao longo dos anos, a metodologia aplicada ao ensino jurídico tem recebido inúmeras críticas, em razão de não se adequar às novas tendências constitucionais de valorização do ser humano. Esse modelo metodológico reflete, em certa medida, uma visão autoritária do processo de aprendizagem, centralizado na figura do professor, e não em uma perspectiva holística e complexa das diversas relações estabelecidas entre professor e aluno, entre os alunos e entre todos (alunos e professor) com a realidade que os circunda.

Logo, em decorrência de um novo Direito que emerge tendo como princípio a fraternidade, não mais se justifica que a metodologia do ensino jurídico seja baseada em uma visão autoritária do Direito. Por isso, a Resolução CNE/CES nº 5/2018 aponta para um caminho mais consentâneo com esse novo arcabouço normativo fundado com a Constituição de 1988, também conhecida como Carta Cidadã, que fixa premissas de um novel estatuto ético, donde se extrai a exigência de comportamentos solidários e fraternos, pautados pela boa-fé objetiva e pela confiança recíproca.

São diversos os exemplos que apontam para importantes alterações legislativas, indicativas de um Direito Fraternal que se projeta, exigindo, consectário lógico, que o ensino jurídico se harmonize com esse sistema de direitos e garantias fundamentais e democrático, e que tenha como um de seus instrumentos alternativos a adoção de métodos consensuais de resolução de conflitos.

Chega-se, portanto, ao cerne do presente estudo: examinar a metodologia do ensino jurídico à luz do Princípio constitucional da Fraternidade. Para tanto, aplicar-se-ão os métodos de pesquisa exploratório e dedutivo, promovendo-se revisão bibliográfica e análise documental, dada o necessário exame da literatura jurídica especializada e de documentos legislativos, tais como a Constituição Federal e as legislações infraconstitucionais que versam sobre o tema.

A METODOLOGIA DO ENSINO JURÍDICO À LUZ DO PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA FRATERNIDADE

O Direito exerce algumas funções sociais. Ele não apenas regulamenta condutas humanas que se subsumam, sinteticamente, no conceito de tipo jurídico, mas também projeta para o futuro mudanças de comportamento. Neste último caso, o Direito assume um caráter paradigmático, porque intenta a transformação de atitudes, de pensamento. Ele arquiteta o “porvir”. Assim aconteceu com a Constituição Federal de 1988, com o Código Civil de 2003 e, mais recentemente, com o Código de Processo Civil de 2015, apenas para indicar exemplos de maior repercussão.

Não à toa, a Resolução CNE/CES nº. 5/2018 (com as alterações promovidas pela Resolução CNE/CES nº. 2/2021) abarca, a um só tempo, as demandas atuais, contemporâneas, como também assume uma função de alteração de paradigmas dos cursos de graduação em Direito. A partir do exame atento da resolução, é possível concluir que o ensino do Direito não deve restar dissociado da realidade que o circunda e, por isso, a exigência de que seja compreendido à luz de diferentes matizes. Para tanto, aquele normativo do Conselho Nacional de Educação determinou que o projeto pedagógico do curso (PPC) de graduação em Direito deva conter, entre seus elementos estruturantes, interdisciplinaridade¹, tratamento transversal de conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas² e conhecimento de diversos saberes.

Mais: o curso deve oferecer sólida formação humanística³ e capacitar o graduando, entre outras habilidades, a desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de resolução de conflitos⁴.

Segundo Gil (2009, p. 25), a perspectiva humanista de ensino centra-se na figura do aluno, adotando o professor o papel de facilitador do processo de aprendizagem. Para ele:

A perspectiva humanista mais recentemente vem sendo influenciada por educadores que enfatizam o aspecto político do ato de ensinar. Paulo Freire é uma das mais importantes expressões dessa tendência. Suas ideias, que começaram a ser propostas na década de 60, propõem um sistema completo de educação libertadora que iria desde a pré-escola até a universidade. Essa proposta se opõe aos sistemas tradicionais de educação e visa à transformação das estruturas econômicas, políticas sociais de opressão do povo.

Por isso, a fraternidade, como categoria jurídica, adequa-se com perfeição a esse modelo proposto de uma educação humanista na formação dos graduandos em Direito. Diz-se isso porque a fraternidade, além de um valor que informa todo o ordenamento jurídico brasileiro, à luz do que expõe

¹ Resolução CNE/CES nº. 05/2018: “Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar: [...] § 1º O PPC, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: [...] V - formas de realização de interdisciplinaridade, de mobilidade nacional e internacional, de incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização, quando pertinente”.

² Resolução CNE/CES nº 05/2018: “Art. 2º [...] § 4º O PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afrobrasileira, africana e indígena, entre outras.”

³ Resolução CNE/CES nº 05/2018: “Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania”.

⁴ Resolução CNE/CES nº 05/2018: “Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a: [...] VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;”

o preâmbulo da Constituição Federal de 1988⁵, é também uma categoria jurídica por ele (ordenamento) abraçada. Segundo Machado (2017, p. 219), “[...] a fraternidade é uma categoria jurídica e está amparada no texto constitucional vigente. E como categoria jurídica, se constitui no elemento indispensável para o advento do constitucionalismo fraternal”, ou seja, nos dizeres do referido autor, mais do que um valor ou um princípio, a fraternidade constitui o despertar de um novo Direito.

Com efeito, se a fraternidade é o elemento fundante de um novo arcabouço jurídico, é inegável perceber que a exigência de formação humanística, de aproximação do ensino à vivência comum e de adoção de ideais pluralistas configuram instrumentos fundamentais de sua concretização. Além disso, não se olvide de perceber o protagonismo dado ao diálogo (e não ao litígio) como meio indutor de construção de relações jurídicas pautadas no respeito ao outro e como meio de resolução de conflito, tendo por fim a efetiva pacificação social, sem descuidar do necessário respeito à dignidade da pessoa humana, dotando os graduados de ferramentas para a construção da melhor solução dos conflitos com os quais serão confrontados.

A Constituição Federal de 1988, segundo Lima (2018, p. 297), apresenta o compromisso da autocomposição e inspira já em seu preâmbulo a utilização de métodos pacíficos para solução dos conflitos externos e internos no país.

Nessa esteira, os fundamentos do Direito Fraternal obtêm terreno fértil, permitindo a melhor compreensão e a disseminação de suas capacidades na estruturação de um campo jurídico mais efetivo em seus propósitos sociais, dando ênfase aos reflexos produzidos pela complexidade das relações interpessoais atuais e demonstrando a premência de espaços dialógicos ainda no período de preparação básica dos estudantes de Direito (e não apenas na pós-graduação) (Splenger; Stangherlin, 2021, p. 83).

Habermas, em sua obra *Facticidade e Validade*, já expunha com propriedade que o “direito positivado não pode assegurar as bases de sua legitimidade unicamente por uma legalidade que deixe à mercê dos destinatários suas atitudes e motivos” (2021, posição 1.143). Mais:

Ou a ordem jurídica [...] está inserida nos contextos de um *ethos* que envolve toda a sociedade, ficando assim subordinada à autoridade de um direito suprapositivo ou sagrado; ou as liberdades subjetivas de ação são complementadas por direitos subjetivos *de um outro tipo* – pelos direitos dos cidadãos, que não se direcionam mais somente à liberdade de arbítrio, mas à autonomia. Pois sem o respaldo religioso ou metafísico, o direito coercitivo talhado para o comportamento legal pode manter sua força integradora somente se os *destinatários* particulares das normas jurídicas puderem ao mesmo tempo se entender em sua totalidade como *autores* destas normas. Nesta medida, o direito moderno se alimenta dessa solidariedade que se concentra no papel do cidadão e que, em última instância, tem origem na ação comunicativa. [...] a liberdade comunicativa dos cidadãos pode assumir a forma de uma práxis

⁵ Preâmbulo: “Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como **valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias**, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL”. (grifo nosso)

organizada de autodeterminação mediada por instituições e procedimentos jurídicos, porém não pode ser completamente substituída pelo direito coercitivo (Habermas, 2021, posição 1143-1152).

Logo, por meio desse novo eixo de formação jurídica não mais balizado pelo litígio, nota-se uma convocação das pessoas para a construção da decisão que melhor conforme a contenda, não se podendo negar, por isso, a sedimentação de uma Democracia participativa e, em algumas oportunidades, direta, sem intermediação. Além disso, inseridos na categoria fraternidade estão os ditos direitos de terceira dimensão, dentre os quais o direito à paz. Para quem acolhe o entendimento de uma quarta dimensão, exsurtem com proeminência os direitos à democracia direta, à informação e ao pluralismo. Independentemente da dimensão de que se trate, Machado (2017, p. 128) expõe com propriedade que o direito constitucional passa por uma fase evolutiva, indo do direito constitucional clássico liberal para o conquistado social e, agora, para o fraternal.

Dessa maneira, um novo paradigma passa a ser traçado, atenuando a racionalidade individualista que orienta grande parte do campo jurídico, e, que impulsiona um Direito, por vezes, desconexo dos anseios comunitários. Na transfiguração da relação entre o Direito e a sociedade, também se torna ressignificada a função do jurista frente a complexa realidade atual, em que os múltiplos conflitos interpessoais conclamam por respostas satisfatórias. Ademais, a litigiosidade excessiva, como demonstram os números, faz transparecer o distanciamento aprofundado entre os sujeitos de um tecido social individualista, de poucas atividades dialógicas e com árduas dificuldades para desenvolver a autonomia de suas vontades (Splenger; Stangherlin, 2021, p. 81).

Nesse contexto, o direito constitucional fraternal apresenta novos caminhos, novas “lentes” e um novo pensar, dada sua incompatibilidade com uma estrutura normativa pautada na retórica do conflito e não na ética do diálogo. Embora tratando da crise da comunicação na nova era intitulada de “pós-política”, João César de Castro Rocha (2021, p. 16) propõe algo que aqui se adequa com perfeição: o fim da instrumentalização do ressentimento, de modo que “em lugar do desejo perverso de aniquilação do outro, visto como inimigo a ser eliminado, vale apostar no reconhecimento do *outro* como *outro eu*”. Essa nova ética proposta pela via do diálogo guarda plena compatibilidade com a fraternidade, cujas bases podem ser legitimadas no princípio geral e relacional de convivência, que exige de todos os envolvidos compromissos mútuos.

Justamente, o processo de ensino e aprendizagem transfigura-se desafiador. Nesse diapasão, o poder público, as instituições de ensino, os educadores e os técnicos educacionais, todos, individual e conjuntamente, possuem importante missão na recontextualização de uma educação jurídica que se integre a conceitos humanizantes, como aqueles fundados na solidariedade, na fraternidade, na harmonização social e na responsabilidade coletiva (Splenger; Stangherlin, 2021, p. 82).

Assim, a fraternidade, imbuída como categoria jurídica e como método do pensamento jurídico, impõe a capacitação do graduando em Direito tendo por horizonte uma nova realidade e uma

legislação que a reflete. Diz-se isso porque, em 2015, entrou em vigor o novo Código de Processo Civil que, dentre tantas modificações, determinou ao Estado a promoção, sempre que possível, da solução consensual dos conflitos, devendo a conciliação, a mediação e outros métodos consensuais serem estimulados por juízes, advogados, defensores públicos e membros do Ministério Público, no curso e fora do processo judicial. É dizer: nos procedimentos onde, em tese, não cabia o diálogo, a partir do CPC, deve caber, porque essa é agora a máxima do sistema processual.

Além disso, não se olvide de mencionar o dever imposto a todos aqueles que atuam no processo no sentido de que se comportem segundo a boa-fé processual, com espírito colaborativo, cooperativo e ético. Senão, leiam-se, exemplificativamente, os seguintes dispositivos legais introdutórios do Livro I do Código de Processo Civil de 2015, que versam sobre as normas fundamentais do processo civil:

Art. 3º Não se excluirá da apreciação jurisdicional ameaça ou lesão a direito.

[...]

§ 2º O Estado promoverá, sempre que possível, a solução consensual dos conflitos.

§ 3º A conciliação, a mediação e outros métodos de solução consensual de conflitos deverão ser estimulados por juízes, advogados, defensores públicos e membros do Ministério Público, inclusive no curso do processo judicial.

[...]

Art. 5º Aquele que de qualquer forma participa do processo deve comportar-se de acordo com a boa-fé.

Art. 6º Todos os sujeitos do processo devem cooperar entre si para que se obtenha, em tempo razoável, decisão de mérito justa e efetiva.

[...]

Art. 8º Ao aplicar o ordenamento jurídico, o juiz atenderá aos fins sociais e às exigências do bem comum, resguardando e promovendo a dignidade da pessoa humana e observando a proporcionalidade, a razoabilidade, a legalidade, a publicidade e a eficiência.

Art. 9º Não se proferirá decisão contra uma das partes sem que ela seja previamente ouvida.

[...]

Art. 10. O juiz não pode decidir, em grau algum de jurisdição, com base em fundamento a respeito do qual não se tenha dado às partes oportunidade de se manifestar, ainda que se trate de matéria sobre a qual deva decidir de ofício.

Antes mesmo do CPC, recorde-se da Resolução nº. 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça, que dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário, fixando também os parâmetros básicos da capacitação dos terceiros facilitadores (conciliadores e mediadores).

Em 2015, foi aprovada também a Lei 13.140 que, entre outras coisas, disciplinou a mediação entre particulares e a autocomposição de conflitos no âmbito da Administração Pública de todos os entes federativos⁶ e, em 2018, a Lei 13.655 alterou a Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro

⁶ Lei 13.140/2015: “Art. 32. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão criar câmaras de prevenção e resolução administrativa de conflitos, no âmbito dos respectivos órgãos da Advocacia Pública, onde houver, com competência para: I - dirimir conflitos entre órgãos e entidades da administração pública; II - avaliar a admissibilidade dos pedidos de resolução de conflitos, por meio de composição, no caso de controvérsia entre particular e pessoa jurídica de

(LINDB) para incluir a possibilidade de a autoridade administrativa, a fim de dirimir situação contenciosa, celebrar compromisso com os interessados, após oitiva do órgão jurídico e presentes razões de relevante interesse geral⁷.

A partir desses exemplos, vê-se a emergência de um Direito para o qual são necessários novos profissionais, talhados sob uma ótica totalmente diversa daquela que até pouco tempo preponderava nas faculdades de Direito.

Imperioso acrescentar que o ensino do direito não deve prescindir da conscientização quanto à necessária inserção no contexto social, pelo que deve mediar a formação de pessoas que sejam capazes de fazer esforçadas leituras do cotidiano a fim de identificarem, para além do que diz respeito cada demanda judicial, reconhecer conjuntamente os problemas sociais que precedem a existência dos conflitos levados à jurisdição, inserindo-se através do ensino jurídico, os conceitos em volta de uma convivência fraternal enquanto um dever a ser imposto socialmente e, nesse caso, no contexto de atuação dos intérpretes do direito (Cardoso; Jaborandy; Pessoa; Santos Filho, 2018, p. 57)

Todo esse normativo aponta, por conseguinte, para a imprescindibilidade da formação de profissionais habilitados à compreensão desse novo Direito marcado pela boa-fé objetiva como condição de existência (ou manutenção) de direitos materiais⁸ ou processuais⁹, pela consensualidade

direito público; III - promover, quando couber, a celebração de termo de ajustamento de conduta. § 1º O modo de composição e funcionamento das câmaras de que trata o caput será estabelecido em regulamento de cada ente federado. § 2º A submissão do conflito às câmaras de que trata o caput é facultativa e será cabível apenas nos casos previstos no regulamento do respectivo ente federado. § 3º Se houver consenso entre as partes, o acordo será reduzido a termo e constituirá título executivo extrajudicial. § 4º Não se incluem na competência dos órgãos mencionados no caput deste artigo as controvérsias que somente possam ser resolvidas por atos ou concessão de direitos sujeitos a autorização do Poder Legislativo. § 5º Compreendem-se na competência das câmaras de que trata o caput a prevenção e a resolução de conflitos que envolvam equilíbrio econômico-financeiro de contratos celebrados pela administração com particulares”.

⁷ LINDB: “Art. 26. Para eliminar irregularidade, incerteza jurídica ou situação contenciosa na aplicação do direito público, inclusive no caso de expedição de licença, a autoridade administrativa poderá, após oitiva do órgão jurídico e, quando for o caso, após realização de consulta pública, e presentes razões de relevante interesse geral, celebrar compromisso com os interessados, observada a legislação aplicável, o qual só produzirá efeitos a partir de sua publicação oficial. § 1º O compromisso referido no caput deste artigo: I - buscará solução jurídica proporcional, equânime, eficiente e compatível com os interesses gerais; II – VETADO); III - não poderá conferir desoneração permanente de dever ou condicionamento de direito reconhecidos por orientação geral; IV - deverá prever com clareza as obrigações das partes, o prazo para seu cumprimento e as sanções aplicáveis em caso de descumprimento”.

⁸ Exemplificativamente, mencionem-se os seguintes dispositivos extraídos do Código Civil: **art. 50**. “Em caso de abuso da personalidade jurídica, caracterizado pelo desvio de finalidade ou pela confusão patrimonial, pode o juiz, a requerimento da parte, ou do Ministério Público quando lhe couber intervir no processo, desconsiderá-la para que os efeitos de certas e determinadas relações de obrigações sejam estendidos aos bens particulares de administradores ou de sócios da pessoa jurídica beneficiados direta ou indiretamente pelo abuso”; **art. 187**. “Também comete ato ilícito o titular de um direito que, ao exercê-lo, excede manifestamente os limites impostos pelo seu fim econômico ou social, pela boa-fé ou pelos bons costumes”; **art. 570**. “Se o locatário empregar a coisa em uso diverso do ajustado, ou do a que se destina, ou se ela se danificar por abuso do locatário, poderá o locador, além de rescindir o contrato, exigir perdas e danos”; **art. 1.637**. “Se o pai, ou a mãe, abusar de sua autoridade, faltando aos deveres a eles inerentes ou arruinando os bens dos filhos, cabe ao juiz, requerendo algum parente, ou o Ministério Público, adotar a medida que lhe pareça reclamada pela segurança do menor e seus haveres, até suspendendo o poder familiar, quando convenha”.

⁹ A título de exemplo, citem-se os seguintes artigos, todos do Código de Processo Civil: **art. 63, § 3º**: “Antes da citação, a cláusula de eleição de foro, se abusiva, pode ser reputada ineficaz de ofício pelo juiz, que determinará a remessa dos autos ao juízo do foro de domicílio do réu”; **art. 311, inciso I**: “A tutela da evidência será concedida, independentemente da demonstração de perigo de dano ou de risco ao resultado útil do processo, quando: [...] I - ficar caracterizado o abuso do direito de defesa ou o manifesto propósito protelatório da parte”; **art. 428, inciso II e parágrafo único**: “Cessa a fê do

na resolução de conflitos e pelo agir cooperativo, colaborativo, sem o qual configurar-se-á litigância de má-fé.

E como se disse linhas atrás, a metodologia do ensino jurídico à luz da fraternidade é aquela que oferece o instrumental mais consentâneo com essa nova arquitetura jurídica que se erige. Nesse sentido, apontam Cardoso, Jaborandy, Pessoa e Santos Filho (2018, p. 61-63), que a metodologia fraterna exige quatro perspectivas no ensino jurídico. São elas:

- a) Perspectiva em relação à prática fraterna entre aluno e professor: estrutura-se de forma horizontal, onde o aluno não deve ser um depósito de conteúdo e o professor o centro do conhecimento jurídico, menosprezando as contribuições e experiências do alunado para a construção do conhecimento, conduta que tem repercussão direta no modelo solipsista de processo, onde o juiz tende, culturalmente, a se configurar como o centro do procedimento e principal responsável pela cognição, ignorando o papel das partes, mantendo-se assim um sistema de justiça eivado dos resquícios autoritários que ignoram o diálogo e a comunicação [...]
- b) Perspectiva em relação ao aluno e à comunidade: outra característica da metodologia fraterna é a transcendência das paredes das salas de aula e dos castelos de vaidade que afastam a academia e o direito da sociedade. Dessa forma, em todas as disciplinas deve-se pensar sobre a consequência coletiva e a função social daquele ramo jurídico para a composição de conflitos que atingem um número de pessoas ‘além-partes’, buscando-se na experiência da extensão enquanto pilar da universidade, o potencial de perceber para que serve o conhecimento acadêmico, pois existem pessoas que dependem dele e que o fato deste existir é para o desenvolvimento da sociedade enquanto comunidade e não de atores sociais individualizados [...]
- c) Perspectiva em relação a aluno e aluno: tal perspectiva instaura-se a partir do reconhecimento do outro, do combate ao individualismo e competitividade. [...]
- d) Perspectiva em relação ao aluno e futuro profissional jurídico: direitos humanos. O direito é usado como justificador de um sistema de dominação ou, quando muito, um “harmonizador” de litígios, porém, assegurando-se de antemão o privilégio de quem pertence aos extratos sociais privilegiados (Veronese, 2008, p. 44).

Vê-se que, de acordo com aqueles autores, impõe-se não uma mudança de cultura, mas uma verdadeira revolução na forma como é transmitido o conhecimento nas faculdades de Direito (Cardoso; Jaborandy; Pessoa; Santos Filho, 2018, p. 57). Além disso, para eles, as perspectivas acima colacionadas fundamentam-se no reconhecimento da singularidade de cada pessoa, firmando um horizonte de troca e responsabilidade com o outro.

É inevitável notar, assim, o potencial de incidência do Princípio da Fraternidade na metodologia do ensino jurídico no Brasil, dadas as evidentes e recentes modificações promovidas no Ordenamento Jurídico Brasileiro que demandam profissionais emancipados e qualificados não apenas para compreender a gênese dos litígios em relação aos quais serão confrontados, mas aptos também

documento particular quando: [...] II - assinado em branco, for impugnado seu conteúdo, por preenchimento abusivo. Parágrafo único. Dar-se-á abuso quando aquele que recebeu documento assinado com texto não escrito no todo ou em parte formá-lo ou completá-lo por si ou por meio de outrem, violando o pacto feito com o signatário”.

ao desenvolvimento de habilidades voltadas à consensualidade e ao reconhecimento de suas responsabilidades e de seus deveres perante todos aqueles com quem se relacionem em decorrência do exercício de sua atividade profissional, dentro ou fora de um processo.

Com efeito, elucidativos os ensinamentos de Splenger e Stangherlin, para quem:

A perspectiva fraterna insere no universo jurídico elementos essenciais que devem compor o perfil profissional dos formandos em Direito, a fim de possibilitar o adequado exercício da atividade, em conformidade com o complexo panorama social contemporâneo. Trata-se, dessa maneira, de posturas capazes de interconectar de forma proativa o jurista com seus demais colegas, e, o jurista com os cidadãos destinatários dos serviços jurídicos, por meio de uma visão de coletividade. Para tanto, as ideias de reciprocidade nas relações interpessoais, de atenção às diferenças sociais/culturais evitando a exclusão, de respeito à pluralidade, de fomento ao diálogo colaborativo, assim com a necessária noção de responsabilidade das ações, são traços que auxiliam no desafio de (re)contextualizar uma área de ensino arraigada em preceitos objetivos, dogmáticos e de pouca integração às demais esferas de conhecimento (Splenger; Stangherlin, 2021, p. 85).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O constitucionalismo fraternal, tal como constatado por Machado (2017, p. 219), é fruto e reflexo de normas expressas contidas na Constituição Federal, e que tem “como núcleo a garantia incondicional da dignidade da pessoa humana, do homem todo e de todos os homens, coração dos direitos fundamentais e disposição expressamente constante no art. 1º, III, na condição de princípio fundamental da Constituição de 1988”.

Diante da evidência de que a Constituição fixa as bases do constitucionalismo fraternal, é imperioso concluir que o ensino jurídico deve refletir essa nova matriz axiológica, sem a qual não serão formados profissionais capacitados a transcender a mera aplicação alienada da lei. O ensino do Direito passa, portanto, pelo necessário aprofundamento teórico-científico, sem descuidar de um olhar holístico, no sentido de compreendê-lo como ciência relacional e instrumento posto em favor da sociedade para a efetiva resolução de conflitos e, portanto, instrumento de pacificação social.

Vale recordar ainda do compromisso assumido pela República Federativa do Brasil, perante a comunidade internacional, com a subscrição da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), que se projeta como um plano para a prosperidade e incluiu dentre seus objetivos a promoção

de sociedades pacíficas e o acesso à justiça para todos e a construção de instituições eficazes, responsáveis e inclusivas¹⁰.

Pode-se dizer, portanto, que o ensino jurídico deve restar comprometido também com o dever de concretização de direitos humanos e fundamentais e deve adotar metodologias que ressaltem seu caráter ético e cooperativo, dotando os graduandos de habilidades para resolução de contendas e de questões reais que emergem do seio da sociedade, atribuindo-lhes também senso de responsabilidade na evolução fraterna das relações sociais.

A implantação de metodologia do ensino jurídico tendo como pressuposto a prática fraterna é uma exigência desse novo tempo. O diálogo e a participação democrática são instrumentos que conduzem à pacificação social, viabilizando uma relação horizontalizada entre os agentes envolvidos no conflito e, por isso, satisfazendo também interesses marcadamente públicos.

Por isso, as diretrizes contidas na resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, são exigência e reflexo desse novo Direito que se arquiteta, dado que determinam a responsabilidade dos cursos de graduação em Direito com a capacitação de seus alunos, de modo que sejam preparados para manipular as ferramentas básicas à prática da justiça consensual, bem como para a conexão com uma sociedade plural.

Além disso, mencionada resolução impõe o olhar ético e responsável do futuro profissional do Direito, uma vez que determina, quando de sua formação, o conhecimento amplo de diversas áreas do saber, especificando, em seu § 4º do art. 2º, o tratamento transversal em diretrizes nacionais específicas, tais como “as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afrobrasileira, africana e indígena”.

Dessarte, como bem elucidam Cardoso, Jaborandy, Pessoa e Santos Filho (2018, p. 69), a missão é que as faculdades de Direito encontrem na fraternidade um guia capaz de evidenciar em professores, alunos e nas universidades aquilo que de melhor existe na humanidade, o potencial de transcender o eu para o outro.

¹⁰ Agenda 2030, objetivo 16: Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.[...] **16.7** Garantir a tomada de decisão responsável, inclusiva, participativa e representativa em todos os níveis”.

REFERÊNCIAS

BESSA, J. M. **A resolução alternativa de conflitos verticais: a mediação na administração pública.** 2021. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2021. 243 p.

BORGES, G. A. Modelos não adversariais de solução de conflitos sob o prisma da Administração Pública consensual. **Revista Digital de Direito Administrativo**, vol. 9, n. 2, p. 01-27, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdda/article/view/186275>. Acesso em: 11 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 5, de 17 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>. Acesso em: 12 jun. 2023.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 125, de 29 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesse no âmbito do Poder Judiciário Nacional e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>. Acesso em: 12 jun. 2023.

_____. **Decreto-Lei nº 4.567, de 4 de setembro de 1942.** Lei de introdução às normas do Direito Brasileiro. Diário Oficial de 09 set. de 1942, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del4657compilado.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.

_____. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002.** Institui o Código Civil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 8, p. 1-74, 11 jan. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.

_____. **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015.** Código de Processo Civil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 51, p. 1-51, 17 mar. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.

_____. **Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015.** Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública; altera a Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997, e o Decreto nº 70.235, de 6 de março de 1972; e revoga o § 2º do art. 6º da Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 121, p. 4-6, 29 jun. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113140.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.

CADEMARTORI, L. H. U.; GOULART, J. R. A virada consensual na solução de controvérsias no âmbito da Administração Pública democrática no Brasil e suas implicações no regime jurídico administrativo: a conjugação entre publicidade e confidencialidade na mediação de conflitos. **Justiça do Direito**, v. 34, n. 3, p. 111-136, set./dez. 2020. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rjd/article/view/12145/114115564>. Acesso em: 11 abr. 2023.

CARDOSO, J. P. de S.; JABORANDY, C. C. M.; PESSOA, F. M. G.; SANTOS FILHO, N. S. A Fraternidade como Metodologia de Ensino da Formação Jurídica no Brasil. *In*: LIMA, P. A.; PESSOA, F. M. G.; RAMOS, L. M. da S. (Org.). **Metodologia, pesquisa e ensino: formação jurídica em debate**. Aracaju: Evocati, 2018. p. 43-72.

CIBILS, P. M. A resolução consensual de conflitos no direito administrativo sancionador diante da possibilidade de celebrar acordo de não persecução cível. **Revista do Ministério Público do RS**, Porto Alegre, n. 88, jul. 2020 – dez. 2020, p. 209-226. Disponível em: <https://www.revistadomprs.org.br/index.php/amprs/article/view/221?articlesBySameAuthorPage=7>. Acesso em: 31 mai. 2023.

COLETTI, B. I. A evolução da noção de consensualidade no Direito Administrativo e o artigo 26 da Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro. **Revista de Direito Público – RBDP**, Belo Horizonte, ano 19, n. 74, p. 9-30, jul./set. 2021.

DAL POZZO, A. N.; GALIL, J. V. T. Administração pública consensual e o novel instituto da transação administrativa. **Revista de Direito Administrativo, Infraestrutura, Regulação e Compliance**, n. 24, ano 7, p. 147-164. São Paulo: Editora RT, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://www.r dai.com.br/index.php/r dai/article/view/r dai24dalpozzo/657>. Acesso em: 11 abr. 2023.

DIAS, M. T. F. A mediação na Administração Pública e os novos caminhos para a solução de problemas e controvérsias no setor público. **Direito do Estado**, 2016. Disponível em: <http://www.direitodoestado.com.br/colunistas/maria-tereza-fonseca-dias/a-mediacao-na-administracao-publica-e-os-novos-caminhos-para-a-solucao-de-problemas-e-controversias-no-setor-publico>. Acesso em: 11 abr. 2023.

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HABERMAS, J. **Facticidade e validade: contribuições para uma teoria discursiva do direito e da democracia**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2021. (*E-book* não paginado)

LIMA, M. H. C. Métodos Consensuais: desafios ao ensino jurídico no Brasil. *In*: LIMA, Patrícia Araújo; PESSOA, F. M. G.; RAMOS, L. M. da S. (Org.). **Metodologia, pesquisa e ensino: formação jurídica em debate**. Aracaju: Evocati, 2018. p. 43-72.

MACHADO, C. A. A. **A fraternidade como categoria jurídica: fundamentos e alcance** (expressão do constitucionalismo fraternal). Curitiba: Appris, 2017.

NEVES, C. B. das; MASCARENHAS, L. M. de A. A consensualidade na administração pública face ao novo paradigma do direito administrativo. **Revista do Direito Público**, Londrina, v. 16, n. 2, p. 189-203, ago. 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/view/40256>. Acesso em: 25 mai. 2023.

PAIVA, M. A. de A.; REZENDE, L. P. Setor público deve adotar métodos alternativos de solução de controvérsias. **Revista Consultor Jurídico**, 31 de jul. de 2017. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2017-jul-31/administracao-publica-adotar-metodos-alternativos-solucao-controversias#:>. Acesso em: 06 jun. 2023.

ROCHA, J. C. de C. **Guerra cultural e retórica do ódio**: crônicas de um Brasil pós-político. Goiânia: Caminhos, 2021.

SPLINGER, F. M.; STANGHERLIN, C. O Direito Fraternal e a Educação Jurídica: contribuições para a recontextualização de uma estrutura curricular mais humanizante. **Revista Jurídica da FA7**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 75-86, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uni7.edu.br/index.php/revistajuridica/article/view/1304>. Acesso em: 12 jun. 2023.

TESOLIN, J. D. D. **Consensualidade no Direito Administrativo Sancionador**: o processo administrativo disciplinar (PAD) e a utilização de fórmulas consensuais. 2021. Tese (Mestrado) – Centro Universitário de Brasília, 2021, 160 p.

CAPÍTULO 6

O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PREVIDÊNCIA COMPLEMENTAR

*José Tuany Campos de Menezes
Luis Felipe dos Santos Celestino
Flávia Moreira Guimarães Pessoa*

RESUMO

Este estudo explorou como o ensino jurídico pode contribuir para o desenvolvimento da previdência complementar, integrante do sistema de seguridade social brasileiro, em consonância com os direitos fundamentais. Inicialmente, foi apresentada uma contextualização da previdência complementar, ressaltando sua importância e papel no cenário previdenciário. Em seguida, abordou-se brevemente o panorama do ensino jurídico no Brasil, com o objetivo de estabelecer sua relação com o progresso da previdência, enfatizando a necessidade de considerar a evolução dos aspectos sociais no ensino, com propostas de aprimoramento. O enfoque visa capacitar o ensino jurídico a abraçar os desafios do sistema previdenciário brasileiro, preparando os estudantes para compreenderem as complexidades jurídicas e sociais da previdência complementar. O objetivo é promover um sistema mais robusto e justo, alinhado com os princípios dos direitos fundamentais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Jurídico; Seguridade Social; Previdência Complementar.

INTRODUÇÃO

Embora a previdência complementar seja um tema de extrema relevância e em ascensão no cenário econômico e social do país, seu tratamento no âmbito acadêmico, especialmente nos cursos jurídicos, ainda é bastante limitado.

Ao longo dos anos, a previdência complementar no Brasil passou por reformas significativas, que acabaram por ampliar o seguimento. A Emenda Constitucional nº 20, de 1998, introduziu mudanças relevantes no sistema previdenciário, permitindo a criação de planos de previdência complementar para servidores públicos. Em 2001, a Lei Complementar nº 109 estabeleceu normas gerais para as entidades fechadas de previdência complementar, incluindo regras de governança, transparência e solvência. Posteriormente, em 2019, a mais recente Reforma da Previdência trouxe alterações relevantes para o setor, como a criação do regime de capitalização e a possibilidade de adesão facultativa ao regime complementar por parte dos servidores públicos.

De acordo com dados da ABRAPP – Associação Brasileira das Entidades Fechadas de Previdência Complementar, o setor atualmente paga quase 900 mil benefícios, totalizando um custo

anual de R\$ 81,3 bilhões, beneficiando mais de 7 milhões de pessoas em todo o Brasil. O montante de R\$ 1,17 trilhões é administrado pelas entidades fechadas, representando 12,7% do PIB nacional (ABRAPP, 2023).

Diante desse cenário surge a questão sobre a melhoria do ensino da previdência complementar nos cursos de graduação em Direito. Nesse contexto, o principal objetivo deste artigo é investigar a contribuição do ensino jurídico para o desenvolvimento da previdência complementar como parte do sistema de seguridade social brasileiro.

O artigo está dividido em duas seções principais. A primeira seção contextualiza a previdência complementar, sob o contexto do sistema previdenciário brasileiro, destacando seu papel e relevância. Em seguida, é traçado um breve panorama do ensino jurídico no Brasil, buscando estabelecer sua relação com o desenvolvimento da previdência, enfatizando a necessidade de acompanhar a evolução dos aspectos sociais por meio do ensino.

INTEGRAÇÃO DA PREVIDÊNCIA COMPLEMENTAR FECHADA AO SISTEMA DE SEGURIDADE SOCIAL BRASILEIRO

A humanidade, especialmente depois da segunda guerra mundial, e considerando os avanços nutricionais e da medicina, se deparou com o dilema do envelhecimento, senão com uma melhor qualidade de vida, ao menos mantendo seu padrão socioeconômico. Para Bobbio (1992), a busca de uma melhor qualidade de vida é uma das principais tendências do mundo atual.

A seguridade social surge, destarte, como uma evolução da própria civilização, inclusive da postura estatal em relação às pessoas, firmando um contrato social, de modo que não teria mais cabimento ver o indivíduo lançado à sorte (Weintraub, 2005).

A previdência complementar, por sua vez, está inserida no contexto do sistema de seguridade social (arts. 194 a 204 da CF/88), que tem por finalidade garantir meios essenciais de subsistência nas mais variadas hipóteses de hipossuficiência.

Eduardo dos Santos (2022) aborda o tema da seguridade social através do direito fundamental à segurança, o qual se fundamenta materialmente na dignidade da pessoa humana, visando a tranquilidade e a previsibilidade necessárias a uma vida estável. Para o autor, esse direito seria multidimensional, perpassando por diversos campos do direito.

Há, aliás, quem pense que os direitos do art. 5º são os únicos direitos fundamentais existentes na Constituição Federal de 1988, ou mesmo que seriam estes os mais importantes. Ledo engano. A previdência social é, sem dúvidas, um direito fundamental, que deve ser protegido e garantido pelo

ordenamento jurídico. Para Ingo Sarlet (2009), a previdência social é um direito fundamental que não tem o seu objeto limitado a determinado tipo de prestação, abrangendo uma variada gama de benefícios.

Pois bem, à luz do direito positivo-constitucional brasileiro, a previdência é vista como parte integrante dos direitos sociais, legítimos direitos fundamentais, tanto em sentido formal, pois estão na Constituição e têm status de norma constitucional, quanto em sentido material, já que, como visto, são valores intimamente ligados ao princípio da dignidade da pessoa humana (Marmelstein, 2019).

Aqueles que em regra desejam obter um benefício previdenciário maior ou equiparado à faixa salarial da ativa devem, entretanto, se utilizar do sistema de previdência complementar, também conhecido como previdência privada, previsto através do art. 202 da Carta Magna.

Diferentemente da previdência pública, que possui natureza estatutária e é de filiação obrigatória, a previdência complementar tem natureza contratual e é de adesão facultativa. Os planos de previdência complementar são operacionalizados através de instrumentos de natureza contratual, embora estejam sujeitos a um forte cunho regulatório estatal estabelecido pela PREVIC – Superintendência Nacional de Previdência Complementar (Weintraub, 2005).

A previdência complementar, tal como a conhecemos hoje, é relativamente jovem. Apesar dos primeiros projetos embrionários, somente em 1977, com advento da Lei nº. 6.435/77, a previdência complementar teve seu impulso mais significativo, enquanto instituição nacional (Martinez; Ferraz; Kosugi, 2014). Nesse meio tempo, o “Regulamento Moitinho” (Decreto 4.270/1901), regulou os mecanismos de seguro no Brasil, até quando se criou a previdência pública brasileira, em 23 de janeiro de 1923, através da Lei Eloy Chaves. Ressalte-se que esse foi o marco para que a ideia de previdência privada no Brasil pudesse ser tida como de fato complementar, haja vista a inexistência prévia de uma previdência básica (Martinez; Ferraz; Kosugi, 2014).

No Brasil, as entidades fechadas de previdência complementar evoluíram em um contexto de transformações econômicas e sociais, englobando a ampliação do Estado de bem-estar social, a globalização da economia e a demanda por um aprimoramento na fiscalização do aparato estatal (Pulino, 2011). Essas mudanças refletem a busca por um sistema previdenciário mais sustentável e alinhado com as necessidades atuais, buscando assegurar a proteção social e a segurança financeira dos trabalhadores no decorrer do tempo.

Essas entidades fazem parte do conjunto de componentes do sistema de seguridade social brasileiro, atuando como complementos ao sistema, ampliando a rede de proteção e formando o que é frequentemente chamado de "segunda rede" de seguridade social. Além disso, operam em estreita colaboração com o Poder Público, dentro da estrutura abrangente do sistema de seguridade social (Balera, 2006).

Nesse sentido, embora de forma complementar, as entidades privadas se integram a um sistema que oferece cobertura à comunidade protegida. Elas só se tornam parte desse sistema e subsistem nessa qualidade enquanto desempenham seus papéis de proteção social. Portanto, é essencial que elas estejam alinhadas com os princípios constitucionais da seguridade social (Balera, 2006).

Dito isto, tem-se que a previdência complementar fechada deve integrar-se ao sistema de seguridade social brasileiro, mesmo que essa integração seja feita de forma mitigada, ponderada e adaptada aos princípios da seguridade social. Embora a previdência complementar tenha natureza privada, ela atua como um complemento importante ao sistema público de seguridade social, oferecendo cobertura adicional aos indivíduos para garantir sua proteção social e estabilidade financeira no futuro. Essa integração equilibrada dos princípios da seguridade social é essencial para garantir a sustentabilidade e a eficácia do sistema previdenciário como um todo.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO JURÍDICO NA CONSTRUÇÃO DE UMA PREVIDÊNCIA COMPLEMENTAR SUSTENTÁVEL

As primeiras instituições de ensino superior surgiram na Itália ao fim do século XI, chamadas de *studia generalia* (Simões, 2013), e trouxeram a ideia da separação do ensino da academia com o ensino dos conhecimentos populares (Nascimento, 2013), modelo que persiste até os dias atuais, culminando, como bem observado por Santana e Silva (2022, p. 224), em um “lugar privilegiado para a produção do conhecimento científico e tecnológico com autoridade de conferir títulos de graduação e pós-graduação”.

No Brasil, a história do ensino superior remonta ao período joanino, quando, em 1808, foram estabelecidos os primeiros cursos superiores no país. Nessa época, o modelo adotado foi o da universidade napoleônica, inspirado na estrutura francesa, e os professores formados pelas universidades europeias se tornaram docentes no ensino superior brasileiro (Simões, 2013). Esses cursos foram criados para atender às demandas político-administrativas do aparelho estatal, possuindo um caráter profissionalizante e utilitário, e estavam situados na Bahia e no Rio de Janeiro (Pessoa, 2013).

A instituição dos primeiros cursos de Direito no Brasil teve lugar após a independência do país, em 1827, posteriormente à sanção do Decreto 1825 pelo Imperador, foram criados os cursos de Direito nas cidades de Olinda e São Paulo, com o objetivo de preparar os estudantes para atuarem como advogados e desempenharem funções jurídicas e governamentais em um novo Estado independente em formação.

Essas instituições atraíram estudantes de todas as regiões do país. O perfil dos estudantes era altamente específico e limitado devido às condições sociais da época. Inicialmente, os cursos de Direito eram frequentados principalmente por jovens provenientes de famílias de políticos, juristas ou proprietários de terras. Eles viam no estudo do Direito uma oportunidade de alcançar uma posição mais elevada na sociedade e de obter acesso às esferas de poder (Pessoa, 2013). Esses estudantes eram majoritariamente afiliados às famílias mais ricas e influentes da sociedade brasileira colonial.

De acordo com Neto (2018), entretanto, a implantação tardia dos cursos jurídicos no Brasil foi motivada pela falta de interesse por parte da coroa portuguesa em disseminar o ensino e o estudo que pudessem enfraquecer a dependência do país em relação à metrópole portuguesa, pois temiam um processo acelerado de emancipação política (Venâncio Filho, 1977).

A educação ideal seria, portanto, aquela que pudesse satisfazer os interesses e necessidades desses grupos específicos, o que fez com que o próprio Estado controlasse o ensino de perto (Costa; Lima, 2022), cuja metodologia e sua estrutura curricular era precária (Bittar, 2017). É por isso que o sistema educacional se organizou para formar indivíduos letrados e bacharéis que são considerados essenciais para manter a burocracia e atender as demandas sociais estabelecidas. Esses estudantes não eram produtos de uma vontade caprichosa, mas sim indivíduos que se adaptaram ao contexto em que viviam, demonstrando sua relevância por meio do prestígio que lhes era conferido (Faoro, 1975).

O ensino do Direito no Brasil foi influenciado pelo conservadorismo da Universidade de Coimbra, que adotava um método de ensino baseado em conferências, com enfoque dogmático e preservação da ordem estabelecida, que foi transplantado da antiga metrópole (Silva; Santana, 2022). O ensino de Coimbra é frequentemente descrito como acrítico devido ao seu enfoque dogmático e conservador, pois seguia uma abordagem mais formalista e baseada na memorização de leis e doutrinas.

Essa abordagem enfatizava a aprendizagem de conceitos jurídicos estabelecidos, sem estimular a reflexão crítica sobre o sistema jurídico ou sua aplicação na sociedade. Os estudantes eram treinados para se tornarem conhecedores das leis e das teorias jurídicas predominantes, absorvendo passivamente o conhecimento transmitido sem questionar ou desafiar ativamente os princípios e as estruturas do Direito. Essa abordagem acrítica contrastava com outras correntes de pensamento jurídico que buscavam uma visão mais reflexiva e contextualizada do Direito, considerando sua relação com a justiça social, os direitos humanos e a transformação social.

Algum tempo depois, todavia, houve muitas propostas de alteração organizacional e estrutural, com pouca preocupação quanto à metodologia de ensino, sendo que as propostas que tentaram aproximar o Direito com a realidade social e as questões humanísticas falharam, talvez em função mundo jurídico estar em uma redoma formal e dogmático (Neto, 2018). Exemplo disto foi a

Resolução CFE 3/72, decorrente do Parecer CFE 162, aprovado em 27/01/72, estabelecendo o currículo mínimo nacional do curso de graduação em Direito, que compreendia as matérias em dois grupos, as básicas e as profissionais, onde, nessa última lista, estava a matéria Direito Previdenciário.

Posteriormente, percebeu-se que o currículo mínimo inserido pela Resolução CFE 3/72 não contemplaria o as mudanças sociais e estruturais da época, motivo pelo qual o Ministério da Educação (MEC) constituiu uma Comissão de Especialistas de Ensino Jurídico. Em 1981, a Comissão apresentou uma nova proposta, que agora estaria dividida em quatro grupos, mas manteve e o Direito Previdenciário no grupo de matérias profissionalizantes.

Não obstante o empenho, essas propostas não cumpriram sua função diante das circunstâncias históricas naquele momento (Bastos, 2000), pois o Brasil passava por um período de profundas transformações políticas, sociais e econômicas, especialmente a Ditadura Militar, a abertura política com a volta dos partidos políticos, movimento das Diretas Já e a forte crise econômica marcada pela dívida externa, que teve início nos anos 1970, mas teve impactos significativos durante os anos 80.

A partir da Constituição de 1988, porém, houve uma crescente demanda por uma formação jurídica mais crítica, voltada para a defesa dos direitos humanos, da justiça social e para a compreensão do Direito como instrumento de transformação social. Isso influenciou a necessidade de atualização dos currículos dos cursos jurídicos, incorporando disciplinas como direitos humanos, direito constitucional, direito ambiental, entre outras.

No contexto acadêmico, o ensino da previdência ganhou destaque à medida que o tema se tornava cada vez mais relevante para o ordenamento jurídico brasileiro. A evolução da legislação previdenciária, como a criação da Lei Orgânica da Previdência Social em 1960 e a Constituição Federal de 1988, trouxe novas diretrizes e regulamentações para o sistema previdenciário, ampliando a necessidade de compreensão e estudo desse campo no ensino jurídico.

A definição das diretrizes curriculares e do conteúdo mínimo dos cursos jurídicos foi estabelecida por meio da Portaria conjunta do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1.886/1994. Em seguida, houve uma atualização conforme o Parecer CNE nº 776/97, em consonância com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essas diretrizes estabeleciam que os cursos jurídicos deveriam incluir em seus currículos dimensões éticas e humanísticas, visando transmitir aos estudantes princípios relacionados à cidadania (Guimarães; Coelho Neto, 2022).

Assim, em 2004, o CNE junto à Câmara de Ensino Superior editou a Resolução nº 9, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Essa Resolução previu a necessidade de se estabelecer a metodologia, organização do curso, projeto pedagógico, perfil desejado do formando, competências/habilidades/attitudes, conteúdos curriculares, organização

curricular, estágio supervisionado, atividades complementares, acompanhamento e avaliação e trabalho de curso.

Mesmo com a determinação de que essa Resolução entraria em vigor na data de sua publicação, que foi em 29 de setembro de 2004 (art. 13), bem como a obrigatoriedade para que as Instituições de Ensino Superior implantassem as modificações no prazo de 2 anos (art. 12), ainda não houve a devida adaptação.

Alguns fatores foram apontados como preponderantes para a falta de adaptação. As modificações traziam consigo a necessidade de um reajuste em todo o sistema de ensino, o que demandaria um crescimento nos custos operacionais.

Não obstante, as faculdades de Direito não devem se contentar apenas em cumprir o currículo mínimo que se tornou o "currículo pleno", como continua acontecendo, limitando-se à realização e aprovação de monografias. É necessário ir além dessas práticas e buscar uma abordagem mais ampla e engajada, que estimule a criatividade, a reflexão e a busca por soluções inovadoras e socialmente relevantes, como no caso da previdência complementar.

O sistema jurídico não pode ser analisado dentro de uma redoma. O Direito vem sendo entendido como produto social (Grau, 2005); e como um fato social, o direito não é apenas uma construção individual, mas sim uma realidade coletiva que molda as interações e comportamentos dos membros de uma sociedade.

O Direito, assim, influencia as relações sociais, a distribuição de poder e recursos, e desempenha um papel central na organização e estabilidade social. Ele reflete os valores, normas e crenças de uma sociedade em um determinado momento histórico. Além disso, o direito desempenha um papel importante na regulação das relações sociais, na resolução de conflitos e na promoção da ordem social.

Assim, como a sociedade passa por avanços, evidentemente esses avanços devem ser acompanhados pelo Direito e por consequência do ensino jurídico. Dessa forma, é crucial que o Direito reassuma sua função de controle, construção e garantia do progresso da sociedade, evitando a complacência em relação à falta de inovação.

A propósito, a comunidade acadêmica já reconheceu que o ensino jurídico da disciplina de Seguridade Social encontra sua razão de fortalecimento devido à necessidade de formar profissionais do direito capazes de garantir os direitos dos segurados sob a perspectiva dos direitos fundamentais, previstos na Constituição. Inclusive, ainda que tardiamente, o Conselho Nacional de Educação, em 2018, editou a Resolução CES/CNE nº 5/2018, que tornou o Direito Previdenciário uma disciplina obrigatória nos cursos de graduação em Direito, em resposta à alta litigiosidade relacionada à concessão dos benefícios previdenciários (Guimarães; Coelho Neto, 2022).

Exemplo disso é que a disciplina de Direito da Seguridade Social é obrigatória em algumas universidades, como a Universidade Federal de Sergipe (UFS), com uma carga horária de 60 horas. A ementa dessa disciplina inclui conceitos, autonomia, princípios, fontes, proteção social, saúde assistência social, previdência social, sistema previdenciário brasileiro, beneficiários da previdência social urbana, empresa e custeio da previdência social urbana, acidente de trabalho, sistema previdenciário especial e até mesmo a previdência privada (Guimarães; Coelho Neto, 2022).

Entretanto, é pouco. Além dessa adequação através de uma disciplina obrigatória de previdência social, seria importante que fossem ministrados conhecimentos suficientes em previdência complementar, afinal, a sociedade vem tomando consciência da necessidade de ter algum conhecimento de previdência social, em particular da previdência complementar, para que possam exercer os seus direitos (Martinez; Ferraz; Kosugi, 2014).

Neste sentido, ainda em 2008, o Ministério da Previdência Social criou, por intermédio da Portaria n. 418/08, o Programa de Educação Previdenciária (EDUCOM), vinculado à PREVIC – Superintendência Nacional de Previdência Complementar. Neste programa, como uma das ações, constava a “promoção de palestras em universidades para despertar nos jovens o interesse pela previdência social e em especial pelo sistema de previdência complementar” (Brasil, 2008).

Por outro lado, Marisa Bravi (2006) indicou que o mercado demandava por formação profissional específica no setor da previdência complementar, visando boa adequação às complexas regras do sistema previdenciário privado, para abraçar as práticas da governança corporativa e atingir as metas de rentabilidade.

No mesmo artigo (Bravi, 2006), são abordadas algumas possibilidades visando o fomento do ensino da previdência complementar, visando suprir a demanda por profissionais qualificados nesse setor, como a criação de uma “universidade de previdência complementar”, instituição de ensino especializada nessa área, que seria possível oferecer cursos de graduação e pós-graduação específicos em previdência complementar.

Este projeto é hoje uma realidade, tendo sido criada em 2016 a UNIABRAPP – Universidade Corporativa da Previdência Complementar, que se descreve como uma “referência educacional no setor”, sendo “uma comunidade de aprendizado e inovação, totalmente dedicada a influenciar o alto desempenho dos profissionais da Previdência Complementar” (UNIABRAPP, 2023).

Ocorre que essa entidade é diretamente ligada à ABRAPP, instituição que representa tão somente os fundos de pensão, e, portanto, os seus interesses. Bravi (2006) mesmo dizia que o objetivo seria atingir as “metas de rentabilidade”. Não por outro motivo, portanto, que essa instituição, embora seja realmente o que há de mais avançado no setor em termos educacionais, acaba atuando em

detrimento da ideia da previdência complementar enquanto parte da seguridade social, ou seja, um direito fundamental.

Tem-se verificado, assim, uma tendência mercadológica nos profissionais envolvidos no setor da previdência complementar, nutrindo ideias como a da possível incorporação da PREVIC à SUSEP – Superintendência de Seguros Privados (Cabral, 2019).

Essa fusão representaria, sem dúvidas, um grande retrocesso, pois embora a ideia de previdência complementar tenha originado a partir dos seguros, com todas as inovações trazidas a partir da Constituição de 1988, houve a sedimentação da previdência, a aí se inclui a complementar, como um direito fundamental de proteção social.

À época, sobre essa fusão, Kleber Cabral (2019) escrevera que ela “possui contornos sombrios e que frequentemente passam despercebidos por aqueles potencialmente mais afetados: os cidadãos que dependerão no futuro da boa administração de fundos de pensão”.

Considerando isso, como poderíamos promover não apenas o aperfeiçoamento do ensino jurídico, mas também sua evolução em harmonia com os princípios fundamentais estabelecidos em nosso sistema legal? Afinal, a norma jurídica e o ensino jurídico não devem ser apenas analisados para sua aplicação em casos concretos, mas também devem resultar de uma interpretação criativa por parte dos intérpretes (Maluf; Pessoa; Alves, 2021).

De fato, é impossível conceber a interpretação sem considerar a realidade em que se insere: esse é o ponto crucial de conexão, pois a interpretação jurídica ganha maior profundidade ao ser examinada em sua relação com outras áreas do conhecimento, especialmente com a realidade social (Dworkin, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o ensino jurídico possa desempenhar um papel efetivo no fomento da previdência complementar e promover debates mais aprofundados e equilibrados sobre o tema, é necessário que as instituições de ensino jurídico incorporem uma abordagem mais abrangente e qualificada em relação à seguridade social. Isso implica em dedicar um espaço adequado no currículo para discussões relacionadas não apenas à previdência complementar, mas também à assistência social, saúde e previdência social como um todo.

O ensino do direito não deve se restringir a cumprir requisitos formais e fornecer diplomas de graduação sem uma preparação aprofundada dos estudantes. É fundamental que os futuros

profissionais do direito compreendam a importância e o impacto da previdência complementar na sociedade, bem como as questões jurídicas e práticas que envolvem esse tema.

Para atingir esse objetivo, as instituições de ensino jurídico podem considerar a ampliação da carga horária destinada ao estudo da seguridade social, com especial enfoque na previdência complementar. Além disso, a criação de disciplinas optativas voltadas especificamente para o estudo da previdência privada pode oferecer aos estudantes a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos nessa área.

No entanto, é essencial que essas abordagens sejam realizadas considerando o contexto dos direitos fundamentais e acompanhando a evolução social. O ensino jurídico deve ter em mente não apenas as questões técnicas e jurídicas relacionadas à previdência complementar, mas também as implicações sociais e éticas envolvidas.

Ao adotar uma abordagem mais ampla e qualificada no ensino jurídico sobre a previdência complementar, podemos esperar que os futuros profissionais estejam mais bem preparados para lidar com as complexidades desse tema e contribuir para a construção de um sistema previdenciário mais sólido e justo. Somente dessa forma poderemos garantir que a previdência complementar cumpra seu papel na proteção dos direitos dos cidadãos e na promoção do bem-estar social.

REFERÊNCIAS

ABRAPP. [Página eletrônica]. São Paulo: ABRAPP, 2023. Disponível em: <https://www.abrapp.org.br/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BALERA, W. **Sistema de seguridade social**. São Paulo: LTr, 2006.

BASTOS, A. W. **O ensino jurídico no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BITTAR, E. C. B. **História do Direito brasileiro**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Portaria MPS nº. 418**, de 18 de dezembro de 2008. Ministério da Economia. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/orgaos/entidades-vinculadas/autarquias/previc/regulacao/normas/portarias/2007/portaria-mps-no-418-de-18-de-dezembro-de-2008.pdf/view>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº. 9**, de 29 de setembro de 2004. Conselho Nacional de Educação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRAVI, M. S. et al. Demanda por formação profissional é crescente nas EFPC. **Revista Fundos de Pensão**, São Paulo, n. 312, p. 45, janeiro. 2006.

CABRAL, K. Os contornos da incorporação da Previc à Susep que passam despercebidos. **Revista Consultor Jurídico**, 11 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2019-mai-11/kleber-cabral-contornos-incorporacao-previc-susep>. Acesso em: 18 jun. 2023.

COSTA, D. C. A. da; LIMA, R. M. N. Metodologia Ativa como Forma Complementar ao Ensino Jurídico Tradicional: uma breve análise através do método de caso. In: PESSOA, F. M. G.; PORTO, M. M. L.; SANTOS, L. A. de A. (Org.). **Perspectivas contemporâneas da pesquisa e do ensino em Direito**. Aracaju/SE: Criação Editora, p. 397-417, 2022.

DOS SANTOS, E. Direitos sociais positivos: análise do art. 6º da Constituição Federal à luz da jurisprudência superior. In: LEITE, G. S. (Coord.). **Curso de direitos fundamentais: em homenagem ao Ministro Luís Roberto Barroso**. vol. 2. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2022.

_____. **Manual de Direito Constitucional**. 2. ed. Salvador: Juspodivm, 2022.

DWORKIN, R. **Uma questão de princípio**. Trad. Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FAORO, R. **Os Donos do Poder**- formação do patronato político Brasileiro. 2ª ed. Porto Alegre, Globo. S. Paulo. Ed. Da USP, 1975.

FRAUCHES, C. da C. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação**. Brasília: ABMES Editora, 2008.

GRAU, E. R. **O direito posto e o direito pressuposto**. 6. Ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

GUIMARÃES, S. L.; COELHO NETO, U. Perspectivas do ensino do direito da seguridade social nas universidades federais nordestinas. In: PESSOA, F. M. G.; PORTO, M. M. L.; SANTOS, L. A. de A. (Org.). **Perspectivas contemporâneas da pesquisa e do ensino em Direito**. Aracaju/SE: Criação Editora, 2022. p. 441-468.

MALUF, S. H. P. M.; PESSOA, F. M. G.; ALVES, M. C. de F. Franz Kafka e os princípios processuais constitucionais = Franz Kafka and the constitutional and procedural principles. **Revista de direito do trabalho e seguridade social**, São Paulo, v. 47, n. 219, p. 339-354, set./out. 2021.

MARMELSTEIN, G. **Curso de direitos fundamentais**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARTINEZ, W. N.; FERRAZ, A. F. R.; KOSUGI, D. N. **Curso de Previdência Complementar**. São Paulo: Editora LTr, 2014.

NASCIMENTO, A. C. **Evolução do Ensino Superior Jurídico**. Evocati: Aracaju, 2013.

NETO, J. A. **Educação jurídica e formação de professores**. Porto: Juruá, 2018.

PESSOA, A. M. Ensino Jurídico no Brasil: Da Implantação à Reforma Universitária. In: PESSOA, F. M. G. (Org.). **Reflexões sobre a Docência Jurídica**. Aracaju: Evocati. p. 21-61, 2013.

PULINO, D. **Previdência complementar**: natureza jurídico-constitucional e seu desenvolvimento pelas entidades fechadas. São Paulo: Conceito Editorial, 2011.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SILVA, L. G., SANTANA, K. T. N. Ensino Jurídico no Brasil: a Polêmica Acerca da Implantação Do Método Ead Nos Cursos De Graduação Em Direito. In: PESSOA, F. M. G.; PORTO, M. M. L.; SANTOS, L. A. de A. (Org.). **Perspectivas contemporâneas da pesquisa e do ensino em Direito**. Aracaju/SE: Criação Editora, 2022. p. 221-244.

SIMÕES, M. L. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. Universidade Federal da Paraíba. **Revista Temas em Educação**, v. 22, n. 2, p. 136, 2013.

UNIABRAPP. [Página eletrônica]. São Paulo: UNIABRAPP, 2023. Disponível em: <https://www.uniabrapp.org.br/site/pages/pt-br/home>. Acesso em: 17 jun. 2023.

VENÂNCIO FILHO, A. **Das Arcadas ao Bacharelismo**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

WEINTRAUB, A. B. de V. **Previdência Privada**: doutrina e jurisprudência. São Paulo: Quartier Latin, 2005.

CAPÍTULO 7

PERSPECTIVAS PARA UM ENSINO JURÍDICO RESTAURATIVO: RECURSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DIRECIONADOS À HUMANIZAÇÃO DO DIREITO

*Raquel Dantas Pluma
Karyna Batista Sposato
Caroline Ayala de Carvalho Bastos*

RESUMO

O presente trabalho discute o papel do docente universitário na utilização de recursos de ensino e aprendizagem que ajudem a humanizar o ensino do Direito e com isso despertar a empatia dos estudantes de Direito, futuros profissionais responsáveis pela boa administração da justiça. Reflete-se sobre o papel do docente na construção de um ensino jurídico com viés restaurativo, ou seja, capaz de promover o diálogo, o empoderamento dos sujeitos, assim como capaz de auxiliar aos futuros profissionais de Direito a lidar com as situações que se depararem. Pontuam-se recursos pedagógicos que podem ser utilizados na regência das aulas, como o cinema, a literatura e a arte. Enfim, métodos que não se restrinjam ao ensino tradicional e vertical do Direito. Propõe-se, portanto, um ensino jurídico restaurativo voltado à pacificação de conflitos e problemas atuais, com ênfase na solução consensual e dialogada de conflitos para além de uma mera resolução de litígios. Avançar neste novo modelo de ensinar, aprender e produzir a ciência jurídica é um caminho de humanização do próprio Direito.

PALAVRAS-CHAVE: Docente; Ensino Jurídico; Empatia; Estudantes de Direito.

INTRODUÇÃO

Nos cursos de Direito em geral, observa-se uma forte tendência de os estudantes de Direito estarem vinculados à ideia de que o curso se resume à resolução futura de conflitos litigiosos, em que há de um lado o perdedor e do outro o ganhador. Com essas noções dificilmente, o estudante é convidado a entender e a se colocar no lugar do outro, em realidades diferentes da sua.

Essa visão litigiosa está ligada à própria cultura de que tudo se processa, mas também com a forma com o que os professores universitários estão ministrando suas aulas. O modo de ensinar, de transmitir o conhecimento contribui diretamente para a formação dos futuros profissionais do Direito, logo se o professor também tem essa visão dualista (ganhador-perdedor), os alunos igualmente seguirão com essa mesma maneira de entender os conflitos sociais.

O objetivo do presente artigo é justamente enfatizar o papel do docente de Direito na condução de uma aprendizagem dialógica, crítica, emancipadora e transformadora das realidades sociais. Despertar empatia e abertura nos estudantes, para que não fiquem dentro da bolha de que a realidade é una, ou seja, de que todas as pessoas estão dentro de um mesmo contexto social. Daí a necessidade de um ensino jurídico restaurativo, que transforme a visão dualista dos conflitos para o entendimento de que conflitos fazem parte da vida, e que podem ser solucionados de maneiras consensuais, dialogais e empoderadas.

A partir disso, dividiu-se o artigo em três seções. A primeira se debruça sobre o papel do docente universitário, que deve observar os aspectos de aprendizagem dos estudantes. A segunda traz apontamentos acerca da Justiça Restaurativa, modalidade de justiça que empodera os sujeitos envolvidos em conflitos. A terceira seção aborda recursos de ensino e aprendizagem que podem despertar a empatia dos estudantes, a partir da interdisciplinaridade, a exemplo das interfaces do estudo do Direito com a literatura e o cinema.

A metodologia utiliza a abordagem de pesquisa qualitativa bibliográfica. Para a coleta das fontes foram utilizados livros específicos de metodologia de ensino e pesquisa, assim como artigos científicos especializados.

O PAPEL DO DOCENTE

O desenvolvimento da ética deve ser um vetor importante para a construção de um ensino jurídico mais eficaz, para que os futuros profissionais do direito possam agir com boa-fé e lealdade nas suas funções. Todo indivíduo precisa agir com a noção de que os seus atos produzirão consequências, boas ou ruins, assim a ética norteia na busca pelo que é justo e certo. Nesse cenário, os estudantes de Direito devem compreender a dimensão do curso que escolheram ao realizar o vestibular/Enem, dada a sua magnitude de ciência social tão relevante (Saito, 2011).

O estudante precisa ser auxiliado no quesito entendimento de seu papel na sociedade, pois enquanto estudante deve estar ciente de sua importância futura para a sociedade, seja qual for a carreira escolhida (promotor, defensor, juiz, advogado...).

Diante desse aspecto, há o importante papel do educador para a formação desses futuros profissionais. Daí a necessidade de professores qualificados para o exercício dessa linda tarefa de ensinar. No entanto, a forma como esses profissionais são recrutados para o desempenho do magistério mostra-se ineficiente e prejudicial.

Um aspecto fundamental que deve ser analisado é no tocante aos critérios de recrutamento dos professores. A condição de recrutar juízes, promotores, advogados tão somente em razão do cargo, da função ou da excelência dos resultados profissionais que ostentam não é garantia de resultados positivos no nobre e difícil mister de ensinar o Direito. Em outras palavras, esse critério de admissões pouco significa a garantia de êxito na atividade docente (Saito, 2011, p. 76).

Compreende-se que a capacitação profissional daqueles que estão ocupando as cadeiras acadêmicas da docência é essencial, para que saibam o que e como estão ensinando. Os professores universitários precisam aprender uma didática de ensino eficaz, o que perpassa pelo aprendizado de recursos pedagógicos, porque essa tarefa não deve ficar adstrita somente aos profissionais que lidam com crianças.

Os professores de ensino fundamental e médio, de modo geral, passam por um processo de formação pedagógica, desenvolvido no âmbito do curso Normal ou de licenciatura. Nestes, os professores cursam, entre outras, as disciplinas: Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino, que têm por objetivo capacitá-los para o desempenho de atividades docentes. O mesmo não ocorre com os professores de nível superior. Ainda que muitas vezes possuindo títulos como os de Mestre ou de Doutor, os professores que lecionam nos cursos universitários, na maioria dos casos, não passaram por qualquer processo sistemático de formação pedagógica (GIL, 2009, p. 15).

Por vezes, o professor não está preparado para lidar com as nuances de uma sala de aula, uma vez que lhe falta uma capacitação específica para a busca de melhores recursos ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Antônio Carlos Gil (2009) observa que o professor universitário deve ser dotado de algumas características, que perpassam por requisitos legais (ter a formação exigida, o título devido); requisitos pessoais: os quais se dividem em características físicas e fisiológicas (resistência à fadiga, capacidade funcional do sistema respiratório, clareza vocal, acuidade visual, acuidade auditiva), psicotemperamentais (estabilidade emocional, versatilidade, iniciativa, autoconfiança, disciplina, paciência, cooperação, estabilidade de ritmo, atenção difusa), intelectuais (inteligência abstrata, inteligência verbal, memória, observação, raciocínio lógico, rapidez de raciocínio, precisão de raciocínio, imaginação, discriminação, associação, orientação, coordenação, crítica); requisitos técnicos (aprofundamento da matéria ministrada, mas também ter um conhecimento geral, dada questões de interdisciplinaridade, conhecimentos e habilidades pedagógicas).

O ensino jurídico, exercido dentro de sua perspectiva social, não poderá ser desempenhado sem auxílio dos demais ramos do conhecimento. A modernização e globalização interferem decisivamente neste processo, especialmente pelas novas necessidades da sociedade pluralista. [...] Os cursos jurídicos devem se sensibilizar para a pluralidade das realidades, a fim de que possa construir um diálogo eficaz entre o Direito e os demais ramos do conhecimento não codificados. As áreas de abrangência do ensino jurídico não se esgotam nas ramificações do direito constitucional, civil, penal, tributário, processual etc. (Sobral; Pessoa, 2020, p. 124-125).

Assim, ressalta-se o papel crucial do professor que deve estar preparado para lidar com as diferentes formas de abordagens de determinado assunto. Mas, o que se observa é que os profissionais de ensino estão dentro de um comodismo, ministrando aulas sem o devido zelo, passando somente o conteúdo, sem estimular a criticidade dos estudantes e o aprofundamento acerca dos temas. Assim, formam-se estudantes apáticos, inertes, que fingem que estão aprendendo ao passo que os professores fingem que estão ensinando. Dessa forma, para o ensino render maiores resultados deve haver cooperação entre os alunos e os professores, estes devem ser mais sensíveis, criativos e dinâmicos (Saito, 2011).

O professor precisa estar atento às transformações sociais. Os métodos tradicionais não podem permanecer inalterados, mas acompanhar o dinamismo da sociedade, não bastando, portanto, o conhecimento técnico, mas o desenvolvimento de outras capacidades, para que ocorra um ensino adequado dos profissionais do Direito. Concomitantemente, há que enfrentar o cenário atual de imensa propagação de cursos, findando na mercantilização do ensino jurídico e de uma consequente má-qualidade (Daud, 2015).

A compreensão de que o ensino jurídico não é somente um meio de capacitação profissional, mas também de desenvolvimento da pessoa humana é relevante para que os estudantes de direito, sejam futuros profissionais comprometidos no combate às mazelas sociais e estejam atentos ao respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais (Sobral; Pessoa, 2020).

O ensino de qualidade perpassa pela utilização de bons recursos de aprendizagem, os quais variam de docente para docente. Além dessa preparação prévia do professor, deverão ser observadas por parte do professor, na dinâmica de suas atividades, as particularidades de seus alunos, se tímidos, extrovertidos, falantes ou mais quietos, para que utilize o método mais adequado e eficaz para aquele contexto. Dentro do âmbito da educação, o conceito de aprendizagem “refere-se à aquisição de conhecimentos ou ao desenvolvimento de habilidades e atitudes em decorrência de experiências educativas, tais como aulas, leituras, pesquisas etc” (GIL, 2009, p. 57).

Antônio Carlos Gil (2009, p. 57-61) traz alguns aspectos acerca do processo de aprendizagem:

- Diferenças individuais - relacionam-se com os perfis dos estudantes, ao passo que a história, a cultura, a condição genética, dentre outros, influenciam no processo de aprendizagem.
- Motivação - o aluno será impulsionado a aprender se ele observar finalidade no que está estudando.
- Concentração - relaciona-se bastante com a motivação. Mas, fatores externos e internos podem influenciar na concentração, como uma aula monótona, os maneirismos do professor, aula pouco didática e, também, preocupações, ansiedades podem influenciar.
- Reação - os alunos precisam ser envolvidos com o que está sendo apresentado pelo professor, o que pode ser avaliado através do comportamentos dos alunos: presença ou ausência de provocações e/ou perguntas, através do conteúdo de atividades escritas propostas pelo docente e participação em discussões delineadas em sala de aula.

- Realimentação - dar o feedback ao aluno, para que ele se estimule a continuar no processo de aprendizagem.
- Memorização - o conteúdo será mais memorizado se for melhor compreendido.
- Transferência - o que foi aprendido deve ser usado em outras situações.

Assim, quando se aplicam esses aspectos no ensino superior, mais precisamente no curso de Direito, infere-se que o docente precisa desenvolver certas habilidades. Isso não se resume somente ensinar aos alunos os conteúdos das disciplinas jurídicas, mas também a auxiliá-los na aplicação do que foi aprendido em seu cotidiano. Dessa forma, os alunos conseguem enxergar motivos para prosseguir seus estudos.

Joseph Lowman (1944) evidencia que o ensinar no ambiente universitário exige dos docentes certas habilidades, além do domínio dos conteúdos. É necessário estimular um aprendizado ativo dos estudantes, incentivando, inclusive, a interdisciplinaridade dos diversos ramos do conhecimento. O referido autor destaca o modelo bidimensional do ensino universitário efetivo (Lowman, 2004):

A primeira dimensão refere-se ao estímulo intelectual, subdividindo-se em dois componentes: a clareza da apresentação (o que apresenta) do professor e o impacto emocional sobre os estudantes (material utilizado). Aqui, os professores precisam dominar o conteúdo adequadamente, aplicando o conhecimento de forma contextualizada. O professor ao apresentar a matéria deve ser capaz de organizar o conteúdo como se ele tivesse que entender aquilo, como se não soubesse, para que estimule os estudantes a se envolver com o conteúdo.

A segunda dimensão diz respeito ao relacionamento interpessoal, a como o professor se comunica com os alunos, de modo a aumentar a motivação, o prazer e o aprendizado. Assim deve ser estabelecido um ambiente de respeito e confiança.

Portanto, ser docente é mais do que transmitir conteúdos, é ter a capacidade de despertar no aluno o estímulo pelo aprendizado. Assim, utilizando esse modelo bidimensional, por exemplo, o professor certamente descobrirá a melhor maneira de despertar o interesse nos alunos.

Nesse sentido, no tocante ao ensino jurídico, é necessário ultrapassar a visão de que o estudo dessa área do conhecimento se resume à leitura de normas e memorização de leis. É essencial, a descoberta de novas formas de ensino-aprendizagem, como trabalho de campo e estudo de caso, por exemplo.

O ensino nas Faculdades em Direito tem sido pautado majoritariamente pelo método explicativo da norma e do ordenamento jurídico. Em sala de aula, professores insistem em validar técnicas tradicionais de ensino, em grande parte voltadas às aulas expositivas, raras vezes ousando inovar na aplicação de um trabalho de campo ou estudo de caso. Tanto as preleções, como as avaliações, quase sempre se estruturam através da leitura e o uso de códigos, doutrina e manuais (Moitinho, 2022, p. 471).

Portanto, o Direito deve ser compreendido a partir de sua função social, perpassando pela ideia de que, para além das normas, códigos e instituições jurídicas, deve estar orientado para o bem-estar e o interesse da coletividade, na promoção de justiça social. Nesse sentido, é preciso buscar alternativas metodológicas, especialmente através da interdisciplinaridade, com outras áreas do conhecimento, para que se alcance uma abordagem mais completa e eficaz das questões jurídicas, em todas as suas dimensões.

JUSTIÇA RESTAURATIVA COMO EMPODERAMENTO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS EM CONFLITO

O conflito é natural, por ser condição intrínseca ao ser humano, bem como inerente ao transcorrer das relações sociais, pois relacionamentos desencadeiam desencontros de visões de mundo, de ideias e de posicionamentos. Desse modo, saber maneiras de lidar com os conflitos mostra-se essencial para o bem desenvolver da vida. “Cada pessoa é dotada de uma originalidade única, com experiências e circunstâncias existenciais personalíssimas”. (Vasconcelos, 2008, p. 19).

Ao referir-se à palavra conflito, as pessoas, imediatamente, e de forma quase involuntária, fazem a vinculação do termo a palavras carregadas de negatividade, como incômodo, desconforto, briga, angústia, ansiedade, dentre outras de cunho similar. Raramente a palavra transformação será lembrada para descrever uma situação conflituosa. Sposato e Silva (2018) corroboram para a compreensão de que o conflito é inerente à vida social, ainda mais dentro de uma sociedade pluralista como a brasileira.

Dessa forma, necessita-se conceber as situações conflituosas como normais e aprender a solucioná-las. “Se os conflitos existem, evitá-los é permitir que persistam, degenerem ou sejam camuflados. O que a sociedade deve fazer com o conflito é trabalhá-lo, de modo que a partir da discussão, do confronto, sejam encontradas efetivas possibilidades de superação” (Sposato; Silva, 2018, p. 12).

Relevante ressaltar que o conflito não se limita a ocorrer em relacionamentos distantes. Segundo Vasconcelos (2008), mesmo nas relações em que há um alto nível de afeto envolvido, os conflitos estão presentes, pois fazem parte das interações interpessoais, sendo, por isso, inevitáveis.

Diante dessa circunstância, há a necessidade de observar o conflito não como algo desastroso e negativo, mas que por ser inevitável e inerente à natureza humana, deve ser percebido como oportunidade de transformação. Transformação de um pensamento retrógrado, de uma conduta que

ofende, dentre outras mudanças que o conflito, se encarado como algo natural pode evitar, como, por exemplo, o fim de relacionamentos.

O empoderamento dos envolvidos em uma situação de conflito é o que é estimulado pela Justiça Restaurativa, em que o diálogo e a escuta ativa são instrumentos essenciais para propiciar o empoderamento dos sujeitos. De acordo com Costa e Campos (2022), por meio da JR busca-se uma construção horizontal do justo, por isso a utilização de metodologias que promovem o diálogo, para que assim as soluções encontradas atendam às necessidades de todos os envolvidos.

O diálogo é o grande sustentáculo da justiça restaurativa. É por meio dele que aqueles direta e indiretamente atingidos pela relação conflituosa alcançam a resolução da desavença. Essa prática permite a composição, sem polarização ou fracionamento, porquanto aquela é construída de acordo com a vontade das partes e suprimindo suas necessidades (Gomes; Graf, 2016 p. 278).

Desse modo, a ideia de conflito como algo que pode transformar a vida pode ser melhor desenvolvida com as práticas adotadas pela Justiça Restaurativa, pois esta é norteada por princípios e valores, que visam a transformação dos envolvidos.

Nesse sentido, Braithwaite, Harris e Walgrave (2004) abordam sobre a relevância da observação das emoções diante do conflito, pois quando há uma situação entre vítima e ofensor, ambos os lados estão carregados de sentimentos, os quais não podem ser desprezados, mas administrados, o que pode ser feito por pessoas capacitadas para conduzir a um cenário em que as partes venham a gerenciar as emoções de uma forma construtiva.

Dessa forma, quando as emoções são trabalhadas de uma forma positiva, a estigmatização pode ser afastada, dando-se lugar para o diálogo e o respeito a cada posição. Assim, quando o conflito passa a ser observado como algo natural, inerente à condição humana e parte integrante das relações humanas, a carga negativa atribuída a ele pode ser profundamente modificada, o que repercutirá consequentemente nos casos de danos causados aos bens jurídicos protegidos pelo direito penal.

De acordo com Rosenberg (2006), é preciso desenvolver a habilidade da Comunicação Não-Violenta (CNV), a fim de que os sentimentos e as emoções possam ser trabalhados de uma maneira transformativa, e, assim as relações diante de conflitos sejam restauradas, e não acabadas. Segundo o Autor, a CNV, é constituída pelo processo da observação, da expressão do sentimento, da necessidade e do pedido.

A importância da observação reside no fato de os integrantes de determinada relação, observarem o que está sendo feito e dito pelo outro, para que os sentimentos possam ser identificados (mágoa, ciúme, angústia, alegria). A partir disso será detectada determinada necessidade (ser mais ouvido, ser respeitado) e, por último, haverá um pedido, que será relevante para solicitar o que se quer da outra pessoa.

Diante desse quadro, é nítida a preocupação da Justiça Restaurativa em empoderar os envolvidos no conflito, dando-lhes a oportunidade de solucionarem as suas próprias questões, o que perpassa pela manifestação e compreensão de suas emoções.

Processos restaurativos seriam aqueles nos quais vítimas, ofensores e, quando apropriado, outros indivíduos ou membros da comunidade afetados pelo crime participam juntos e ativamente na resolução das questões ocasionadas ou evidenciadas pelo crime, geralmente com a ajuda de um facilitador, uma terceira pessoa neutra, cuja tarefa é facilitar a abertura de uma via de comunicação entre as partes (Sposato; Silva, 2018, p. 81-82).

A Resolução 225/2016 do CNJ em seu art. 2º expressa os princípios que norteiam a Justiça Restaurativa, são eles: a corresponsabilidade, a reparação dos danos, o atendimento às necessidades de todos os envolvidos, a informalidade, a voluntariedade, a imparcialidade, a participação, o empoderamento, a consensualidade, a confidencialidade, a celeridade e a urbanidade.

Desse modo, constata-se que a Justiça Restaurativa almeja o lugar de protagonistas dos envolvidos no conflito, pois eles decidem se participam ou não das experiências restaurativas, ou seja, o empoderamento já começa desde o início, com a escolha de se submeter ao procedimento restaurativo ou a procedimentos tradicionais.

A Resolução 2002/12 da ONU dispõe sobre a utilização da Justiça Restaurativa na seara criminal, enfatizando que a abordagem da JR propicia aos envolvidos oportunidades de transformação. As vítimas podem obter reparação, terem a sensação de segurança, para enfim, superar o problema, do mesmo modo os ofensores podem melhor compreender as consequências de seus atos, o que enseja a ideia de uma responsabilização efetiva. Além disso, a própria comunidade pode compreender as causas por trás de um determinado crime, o que repercute na prevenção da criminalidade e no bem-estar comunitário.

Com a referida Resolução, tem-se a ratificação de que a Justiça Restaurativa tem um potencial transformador inegável, porque dá aos envolvidos, protagonistas de uma certa situação problemática, a possibilidade de expressarem as suas emoções, suas dores e desconfortos provocados por toda a situação, e por fatores subjacentes a ela.

Segundo Zehr (2008) a Justiça Restaurativa tem como primeiro passo atender as necessidades imediatas, em especial as da vítima. Depois disso, busca-se identificar necessidades e obrigações mais amplas. Nesse contexto, para que isso ocorra, o poder e a responsabilidade devem ser postos diretamente nas mãos dos envolvidos, quais sejam, vítima e ofensor. “As vítimas precisam de alguém que as escute. Precisam de oportunidades para contar a história e ventilar seus sentimentos, repetidamente” (Zehr, 2008, p. 180), os ofensores necessitam também compreender os seus atos e corrigi-los (Zehr, 2008). Também um espaço para comunidade não pode ser esquecido, já que esta

também é afetada pelo ato do ofensor, diante desse aspecto, a JR visa a interação e a troca de informações sobre o que aconteceu, dando espaço para os direta e indiretamente envolvidos abordarem suas necessidades. No terceiro passo, a JR deve se concentrar na resolução dos problemas, de forma abrangente, observando as necessidades presentes, mas também realizando prospecções futuras.

Diante das inúmeras contribuições da justiça restaurativa, assim como de outras formas de solução de conflitos que buscam evitar o litígio, percebe-se que esses métodos devem ser mais abordados no ensino jurídico, posto que possuem a capacidade de sensibilizar o estudante de Direito, desenvolvendo, por conseguinte, a sua empatia com as situações que se deparar, tanto enquanto acadêmico, quanto como futuro profissional do Direito.

Abandonar a cultura do litígio, incentivando métodos consensuais para o tratamento dos conflitos requer políticas públicas para que se solidifique no seio social a pacificação social, o cultivo do diálogo e da comunicação não violenta. É necessário entender que não há vencedor e perdedor dentro de um conflito, pois essa dicotomia incentiva a ação violenta. A cultura da paz e o incentivo das formas consensuais de resolução de conflitos se apresentam como instrumentos auxiliares ao Poder Judiciário, pois além de consolidar uma cultura de pacificação social, promove a solução justa e adequada ao caso concreto posto em conflito, além de incentivar a autonomia pessoal na resolução do conflito (Escobar; Pessoa, 2020, p. 140-141).

A implementação de uma visão interdisciplinar não é simples, diante de práticas tradicionalistas no enfrentamento do conflito (Sposato; Silva, 2018). “Cabe enfrentar, todavia, os entraves e adotar os métodos de resolução de conflitos em uma abordagem interdisciplinar, dando ensejo à promoção de uma efetiva cultura de paz” (Sposato; Silva, 2018, p. 45).

A preferência pela solução pacífica dos conflitos é capaz de modificar as concepções de que tudo se resolve por meio de contenda. Assim, os métodos alternativos, a exemplo das práticas restaurativas são importantes instrumentos para o despertar da empatia dos futuros profissionais do Direito, uma vez que lidam não somente com a solução do problema, mas empoderam os envolvidos no conflito, dando-lhes voz e vez, propiciando humanização das práticas jurídicas.

RECURSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA A HUMANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS JURÍDICAS

Os recursos de aprendizagem podem contribuir de forma significativa na maneira como os estudantes percebem o mundo e as relações, influenciando suas perspectivas sobre empatia. Recursos que transcendem à forma tradicional do ensino (passagem de conteúdo, lousa e quadro) mostram-se como importantes mecanismos para despertar a empatia dos estudantes. Assim, adotar abordagens

interdisciplinares, tais como o cinema, a música, a arte e a literatura. O Direito não deve ficar à parte dessas áreas, mas sim buscar uma integração harmoniosa com elas.

O Cinema

O cinema “[...] é capaz de desenvolver nos alunos a amplitude de visão da complexa realidade e dotá-los de habilidades e competências indispensáveis para a atuação profissional” (Couvre; Alves, 2020, p. 267).

O cinema através da representação dos personagens, os recortes, os sons, ajuda no entendimento do instituto jurídico, mas também leva o espectador a se compadecer com a situação, a partir da emoção e angústia dos envolvidos (Couvre; Alves, 2020). Assim, o cinema unido a algum ou alguns aspectos do Direito, impulsiona o estudante a, além de compreender o conteúdo, se deparar com outras realidades, que o levam a refletir e, conseqüentemente, a também se colocar no lugar do outro.

As cenas do cotidiano representam as experiências de vida real que, se ainda não foram, certamente serão levadas para o direito. Então, o ensino do direito pode ser permeado da epistemologia da Arte Cinematográfica, a fim de proporcionar interações entre professores e alunos através dos filmes, despertar nos espectadores diferentes sensibilidades, levar ao questionamento e à reflexão de pré-conceitos e valores pré-concebidos. Ou seja, um novo horizonte se abre para a hermenêutica jurídica quando se considera a experiência cinematográfica enquanto projeto pedagógico (Couvre; Alves, 2020, p. 269).

Couvre e Alves (2020), salientam que não basta que o docente passe ou indique o filme. É preciso realizar um roteiro, como elaboração de questionários, formulários, solicitar que os estudantes realizem resumos e resenhas do que assistiram, assim como promover discussões em sala de aula acerca da principal temática, mas sempre intermediando as discussões para que não sejam provocados conflitos entre os discentes.

O cinema possibilita a restauração da ideia do que se tem sobre conflito, levando os profissionais a buscarem a mediação pacífica dos entraves do cotidiano, conforme ilustrado por Carlos Alberto Ferreira dos Santos e Míriam Coutinho de Farias Alves:

Como o conflito aparece, quando e como se manifesta a partir de um roteiro cinematográfico bem estruturado, desvela as relações entre cultura e comunidade. Indo além das aparências da conflitividade, buscando a integridade das pessoas no percurso de resolução e mediação de conflitos. Nesta perspectiva, a ideia artística se aproxima da restauratividade onde restaurar é preservar a integridade, dignidade humana e ambiental na reelaboração dos meios de convivência (Santos; Alves, 2022, p. 152).

Nessa perspectiva, o uso do cinema no ensino jurídico é um importante meio para a transformação da mentalidade dos profissionais do Direito em relação ao conceito de litígio, no qual nem sempre existem necessariamente vitoriosos e perdedores.

A Literatura

A Literatura também se demonstra como uma forma de realizar a interdisciplinaridade do Direito com outras áreas, através da construção dos personagens e dos enredos. A Literatura mostra-se como um instrumento valioso para a superação do conservadorismo e dogmatismo próprio do Direito. Assim, o uso da literatura pelo docente na ministração dos conteúdos, proporciona aos acadêmicos de Direito novas visões e entendimentos acerca de realidades vividas por outros sujeitos (Caldas; Alves, 2020).

Aspectos linguísticos, econômicos, culturais, sociais e jurídicos, presentes nas obras literárias, mesmo que ficcionais e imaginativos, trazem relações concretas e verossímeis de poder que tencionam os sujeitos na sociedade. Esta capacidade de compreensão e problematização da condição humana, seus sentimentos, ações e valores evidencia a articulação qualificada e entrecruzada entre direito e literatura. [...] Por meio de tramas, enredos e personagens, os sujeitos se revelam em suas complexidades e tensões sócio-históricas. Este emaranhando de tecidos e sobreposições auxiliam, sobremaneira, para a formação democrática e humanista do jurista (Caldas; Alves, 2020, p. 247-250).

Desse modo, evidente é a contribuição da literatura para a formação dos estudantes de Direito, pois saem das leis secas, e passam a relacionar com as diferentes realidades sociais, podendo compreender os contextos das diversas vivências que os sujeitos sociais estão inseridos, ou seja, ele não vive a situação, mas consegue compreender as problemáticas sociais, e conseqüentemente desenvolver a empatia, tão em falta na maioria dos atuais profissionais das ciências jurídicas.

Na literatura também há o contato com opiniões e pensamentos distintos, permitindo a quem lê o desenvolvimento de uma empatia e um respeito maior com as outras pessoas, pois terá uma proximidade com uma personalidade complexa que age de determinada maneira e que é justificada pelo contexto de sua própria existência. Assim, enriquece o leitor não apenas de conteúdo, mas também de diferentes perspectivas, tornando-o capaz de, em virtude da percepção da pluralidade de vivências, construir a sua própria opinião de modo reflexivo e perceber o mundo sob um viés mais crítico. Escritos que retratam problemas sociais como a miséria, a discriminação e a violência, bem como aqueles que representam povos, culturas e formações sociais diversificadas, permitem que se vislumbre a existência de diferentes formas de vidas e organizações sociais, o que pode despertar no leitor um novo olhar sobre a sua própria realidade. [...] Tanto a norma jurídica como a obra literária trabalham com a linguística e no campo dos significados, atuando com o mesmo objeto em um mesmo contexto, isto é, o ser humano nas relações sociais, e, apesar de existirem distinções, pois em uma há a preocupação com a regulação de condutas e na outra, praticamente não há limites para a sua criação, podendo tanto descrever algo real como prospectar sobre o imaginário, ou ainda misturar elementos de um e de outro, é possível estabelecer uma conexão entre ambas. O olhar

criativo e inovador, característico da literatura, pode contribuir para a reflexão acerca dos assuntos jurídicos de um ponto de vista crítico sobre a sociedade, seus valores e o tipo de regulação que é necessária e adequada para uma convivência harmônica entre os indivíduos, permitindo ainda o enriquecimento plural da interpretação dos enunciados normativos para que possam ser concretizados de modo mais efetivo nos casos reais (Amorim; Freitas; Holanda, 2022, p. 614-615).

Assim, constata-se que a interdisciplinaridade do direito com a literatura e o cinema, assim como a arte em geral é capaz de promover novas concepções da realidade, trazendo à tona o conhecimento de diferentes dinâmicas sociais, para que melhor seja aplicada o direito, que não precisa e nem deve estar atrelado exclusivamente a noções de litígio bem como necessita atender seus objetivos de pacificação e justiça social, de maneira eficaz. Isso, naturalmente, só será alcançado com uma formação integral do profissional do direito.

[...] para alcançar o ensino de qualidade, o professor universitário deve criar tanto um estímulo intelectual, como empatia interpessoal com os alunos, assumindo que o conhecimento vai muito além de uma relação mecânica, tendo em vista que envolve atores sociais, experiências coletivas e contextos socioculturais diversos (Moitinho, 2022, p.482).

A empatia não pode ser menosprezada pelos estudantes de Direito, uma vez que ela será essencial para que exerçam a profissão com zelo e respeito às diferenças, observando que vivem em uma sociedade plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do professor no ensino jurídico é capaz de impulsionar o desejo dos alunos por continuar a aprender. Assim, a metodologia de ensino deve ser ativa, ou seja, indo além da mera leitura de normas e manuais. Para isso, a capacitação do professor a partir de boas práticas pedagógicas é essencial. O professor deve compreender os seus alunos e suas características individuais para que o processo de aprendizado flua de maneira eficaz.

A Justiça Restaurativa, instrumento de empoderamento dos sujeitos, contribui também para um ensino pluralista, contextualizado e mais próximo das diferentes realidades sociais. Por meio de práticas restaurativas, os estudantes de Direito, serão profissionais mais humanizados com as diferentes situações dos sujeitos (raça, classe, gênero). Como resultado, compreendem que a sociedade é plural, reconhecendo que os indivíduos estão inseridos em contextos diferentes dos seus.

Para o despertar da empatia e da humanização do Direito, a interdisciplinaridade da ciência jurídica com outras esferas de conhecimento, como a literatura e o cinema, auxilia os estudantes a

visualizarem outras formas de experiências humanas, por meio das histórias dos personagens e das tramas. Naturalmente, o papel ativo do professor se torna indispensável, não apenas para instigar discussões acerca das obras literárias e cinematográficas, mas também para auxiliar os discentes na assimilação do conteúdo apresentado de maneiras singulares através da arte.

REFERÊNCIAS

AMORIM, R. F. de; FREITAS, A. C. P.; HOLANDA, A. C. P. A utilização da Literatura no ensino jurídico brasileiro. **Quaestio Iuris**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 02, pp. 603-627, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/rqi.2022.62407>.

BRAITHWAITE, J.; HARRIS, N.; WALGRAVE, L. Emotional Dynamics in Restorative Conferences. In: **Theoretical Criminology**. London: Sage Publications, 2004.

CALDAS, K. H. S.; ALVES, M. C. de F. Ensino jurídico em perspectiva: o papel da Literatura na construção crítica e humanista do Direito. In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães; ARAÚJO, Luciana Leonardo Ribeiro Silva de; ALMEIDA, Rafaela de Santana Santos (Orgs.). **Sobre Ensinar e Pesquisar Direito: reflexos para além das salas**. Aracaju: Criação Editora, 2020.

COSTA, D. C. A. da.; CAMPOS, N. N. S. A Lei Maria da Penha em Diálogo com a Justiça Restaurativa: resgate da voz da vítima como forma de ressignificar violências. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, no prelo, 2022.

COUVRE, T. H. B. F.; ALVES, M. C. de F. O uso do cinema como recurso pedagógico ao ensino jurídico em tempos pós-modernos. In: PESSOA, F. M. G.; ARAÚJO, L. L. R. S. de; ALMEIDA, R. de S. S. (Org.). **Sobre Ensinar e Pesquisar Direito: reflexos para além das salas**. Aracaju: Criação Editora, 2020.

DAUD, S. dos S. O modelo bidimensional de Joseph Lowman no ensino Jurídico. 2015. **Publica Direito**. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=34f8150045a976a9>. Acesso em: 14 jun. 2023.

ESCOBAR, A. G.; PESSOA, F. M. G. O necessário resgate da cultura da paz no ensino jurídico brasileiro. In: PESSOA, F. M. G.; ARAÚJO, L. L. R. S. de; ALMEIDA, R. de S. S. (Org.). **Sobre Ensinar e Pesquisar Direito: reflexos para além das salas**. Aracaju: Criação Editora, 2020. (pp. 135-151).

GOMES, J. C. da S.; GRAF, P. M. Circulando Relacionamentos: Uma Nova Abordagem para os Conflitos Decorrentes da Violência de Gênero. In: CRUZ, F. B. da (Coord.). **Justiça restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225**. Brasília: CNJ, 2016, pp. 277-98. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/08/4d6370b2cd6b7ee42814ec39946f9b67.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2023.

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

MOITINHO, V. C. Possibilidades de práticas empíricas no ensino do Direito. In: PESSOA, F. M. G.; PORTO, M. M. L.; SANTOS, L. A. de A. (Org.). **Perspectivas Contemporâneas da Pesquisa e do Ensino em Direito**. Aracaju: Criação Editora, 2022. (pp. 470-491).

RESOLUÇÃO Nº 225, DE 31 DE MAIO DE 2016 DO CNJ. Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2289>. Acesso em: 11 jun. 2023.

RESOLUÇÃO Nº 2002/2012 DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Dispõe sobre os princípios básicos para utilização de programas de Justiça Restaurativa em matéria criminal. Disponível em: https://juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEACulturadePaz/Material_de_Apoio/Resolucao_ONU_2002.pdf. Acesso em: 11 jun. 2023.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Agora, 2006.

SAITO, M. T. A ética do estudante de direito. **Em tempo**. Marília, v. 10, pp. 65-84. Disponível em: <https://doi.org/10.26729/et.v10i0.292>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SANTOS, C. A. F. dos; ALVES, M. C. de F. A Literatura e o cinema no ensino jurídico: diálogos plurais, valores humanitários e democráticos. In: PESSOA, F. M. G.; PORTO, M. M. L.; SANTOS, L. A. de A. (Org.). **Perspectivas Contemporâneas da Pesquisa e do Ensino em Direito**. Aracaju: Criação Editora, 2022. (pp. 139-156)

SOBRAL, W. P.; PESSOA, F. M. G. Ensino jurídico, interdisciplinaridade e formação humanística do profissional do Direito. In: PESSOA, F. M. G.; ARAÚJO, L. L. R. S. de; ALMEIDA, R. de S. S. (Org.). **Sobre Ensinar e Pesquisar Direito**: reflexos para além das salas. Aracaju: Criação Editora, 2020. (pp. 117-134).

SPOSATO, K. B.; SILVA, L. A. M. G. da. **Justiça Restaurativa e Novas Formas de Solução de Conflitos**. São Paulo: CLA, 2018.

VASCONCELOS, C. E. de. **Mediação de Conflitos e Práticas Restaurativas**. São Paulo: Método, 2008.

ZEHR, H. **Trocando as lentes**: Justiça Restaurativa para o nosso tempo. Tradução de Tônia Van Acker. Ed. 25ª aniversário. SP: Palas Athena, 2008.

CAPÍTULO 8

O SABER DOCENTE PARA O ENSINO JURÍDICO DOS MÉTODOS ALTERNATIVOS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS

*Rafaela Vargas Candido Rodrigues Goulart
Luciana de Aboim Machado*

RESUMO

Busca-se a transformação do ensino jurídico calcado numa cultura adversarial para uma educação humanista baseada no respeito e no diálogo. Destaca-se, o papel dos professores na promoção da cultura de paz e formas alternativas de resolução de conflitos. Assim, o ensino jurídico das formas consensuais requer docentes com habilidades emocionais e técnicas específicas, encontradas, em especial, no ofício do Mediador. A Mediação é um método alternativo de resolução de conflitos fraterno capaz de promover a pacificação social e o diálogo, cabendo ao mediador o papel de condutor. O objetivo do estudo é explorar como o conhecimento prático, teórico e humano encontrados na Mediação e no ofício do Mediador, pode contribuir com o docente para o ensino de Métodos Consensuais de Resolução de Conflitos. O estudo terá abordagem qualitativa e empregará o método científico dedutivo, com dados obtidos a partir de pesquisa bibliográfica e documental.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Jurídico; Métodos Alternativos de Solução de Conflitos; Docente; Mediação.

INTRODUÇÃO

Muito se discute quanto à necessidade da inserção de uma disciplina específica sobre os métodos consensuais de solução de controvérsias na grade curricular do ensino jurídico. Afirma-se, com razão, a necessidade de transformar a formação jurídica voltada à cultura adversarial sedimentada na escalada do conflito em uma formação humanista fundamentada no respeito e diálogo. No entanto, é preciso ir além. O debate poucas vezes se propõe a enfrentar questões relacionadas sobre o papel daquele que será o responsável pela formação dos juristas e, portanto, da promoção da cultura não-adversarial, no caso, o docente.

Essa questão se mostra importante na medida em que o docente tem papel fundamental no ensino das formas alternativas de solução de conflitos. Sedimentou-se na cultura jurídica a concepção de que a solução da controvérsia deve advir da via judicial. Até o sentido de justiça atrela-se à premissa de que a resolução do conflito somente será justa se derivada do sistema estatal.

O acesso à justiça consiste em ir além da propositura da ação e obtenção de uma decisão judicial. As lições trazidas por Capelletti, Garth e Northfleet (1988) sobre o acesso à justiça, buscou

garantir que a justiça - como solução da controvérsia, possa ser acessada por um sistema multiportas, ou seja, por métodos alternativos à jurisdição.

De todo modo, o ensino jurídico deve ser o responsável pela formação humanista de juristas voltados à cultura da paz, para que o diálogo e a autonomia dos envolvidos para gerir seus conflitos sejam a ferramental fundamental de resolução dos conflitos. Assim, a inserção na grade curricular dos cursos de direito da disciplina de métodos alternativos de solução de controvérsia, embora imprescindível, mostra-se insuficiente para a transformação social, caso os saberes do docente se mostrem incompatíveis.

Portanto, necessário se faz que o ensino jurídico das formas consensuais seja realizado por um docente que compreenda o seu papel no fomento aos métodos alternativos. Para tanto, é preciso o domínio de habilidades emocionais e técnicas específicas relacionadas ao procedimento de cada um dos modelos, sobretudo, da mediação. Isto porque, este modelo visa a pacificação social através da aproximação e o restabelecimento do diálogo entre os envolvidos, para que juntos criem a solução adequada e geradora de benefícios mútuos.

Receberão, contudo, o auxílio e o estímulo do mediador. Esta figura consiste na terceira pessoa imparcial e dotada de habilidades emocionais e técnicas, tais como *rapport*, escuta ativa, comunicação não-violenta, validação de sentimentos etc., que conduzirá o processo de mediação (GHISLENI; SPENGLER, 2011). Denota-se, portanto, a necessidade de conhecimento técnico e habilidades específicas para conduzir a mediação de conflitos, razão pela qual o seu processo de ensino ou aprendizagem requer um docente dotado de perfil didático adequado.

Portanto, tem-se por objetivo de estudo, entender como o conhecimento prático em mediação do docente pode contribuir para o ensino jurídico de métodos consensuais de solução de conflitos. Tal como, examinar os métodos consensuais de resolução de conflitos; identificar as competências práticas do mediador; observar a evolução do ensino jurídico brasileiro; identificar os saberes docente necessários para o ensino da disciplina métodos consensuais de solução de conflitos. Assim, a abordagem será qualitativa. A análise utilizara o método científico dedutivo que oferece uma elaboração do contexto teórico geral para concepção da perspectiva específica do fenômeno (Rodrigues; Grubba, 2023). E, os dados serão extraídos da pesquisa bibliográfica e documental.

MÉTODOS ALTERNATIVOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Das lições trazidas por Mauro Capelleti sobre o acesso à justiça, observa-se o fomento aos métodos de solução de controvérsias alternativos à jurisdição. O enfoque compreende novas

possibilidades para se acessar a justiça, pleiteando reformas relacionadas ao procedimento, alterações destinadas a evitar ou facilitar a resolução dos conflitos, bem como, o uso de mecanismos privados ou informais de solução de controvérsias (Cappelletti, 1988).

Identificou-se que os conflitos guardam nuances próprias, seja pelo objeto seja pelos envolvidos. E, se as controvérsias são diversas, a solução destas e o modo como se dará também o são. Então, o acesso à justiça, na dimensão de pacificação social, concretiza-se em modelos de resolução alternativos ao sistema estatal. Deste raciocínio, extrai-se o fundamento do sistema multiportas, posteriormente adotado pelo ordenamento jurídico brasileiro.

Nesse diapasão, a Lei nº 13.105/2015, responsável por instituir o novo Código de Processo Civil, promoveu uma série de modificações nas normas procedimentais do sistema estatal de resolução de conflitos. Dentre as inovações, dispôs, nos parágrafos do art. 3º, que o Estado deve buscar promover a solução consensual dos conflitos. Reconheceu a utilização da arbitragem como método de resolução de controvérsias, instituto regulamentado desde a Lei nº 9.307/1996. E, ainda, atribuiu aos atores processuais a obrigatoriedade de estimular que a resolução das divergências ocorra por meio da conciliação, mediação e outros métodos (Brasil, 2015).

De todo modo, a resolução de controvérsias dar-se-á pela imposição da solução por um terceiro ou pela composição entre os próprios envolvidos, que poderão ou não ser auxiliados por um terceiro. Assim, classificam-se como heterocompositiva a jurisdição e, de forma alternativa, a arbitragem. Nos modelos autocompositivos, incluem-se a autotutela, conciliação - ou autocomposição e, a mediação. Nestes, ainda, se inserem a negociação e as práticas restaurativas (Sposato; Silva, 2018).

Contudo, por implicar o sacrifício integral dos interesses de um dos envolvidos mediante a imposição da vontade do outro (Schiavi, 2018), autotutela é um modelo autocompositivo de solução de controvérsias admitido apenas em hipóteses previstas em lei. Logo, a arbitragem, conciliação, mediação, negociação e práticas restaurativas são as formas alternativas à jurisdição, cuja utilização é fomentada pelo Estado e ordenamento jurídico.

A arbitragem é um modelo privado voltado para a solução de conflitos que envolvem direitos patrimoniais disponíveis. Os atores da controvérsia delegam à figura de um terceiro imparcial – o árbitro, a resolução, que será impositiva sem qualquer participação dos envolvidos (Neves, 2018). Constata-se, pois, que, pelas características da arbitragem, a resolução do conflito se assemelha à jurisdição, vez que a sentença arbitral é imposta, já que os envolvidos não possuem qualquer ingerência, e obriga os envolvidos a cumpri-la.

A negociação caracteriza-se por se tratar de interação entre os envolvidos – duas ou mais pessoas, que apresentam interesses divergentes, com vistas a celebrar um compromisso (Carvalho, 2015).

A conciliação consubstancia-se, para Sposato e Silva (2018, p. 59), no “meio em que o terceiro imparcial intervém no conflito por meio de uma posição ativa para que as partes façam concessões recíprocas e cheguem a um consenso na resolução do conflito”. Assim, constata-se que a figura do conciliador participa ativamente na construção da resolução com sugestões, desde que não constranja ou intimide os envolvidos para que conciliem.

Na mediação, a atuação do terceiro imparcial possui como cerne o restabelecimento do diálogo entre os envolvidos para que estes possam juntos criar a solução adequada ao conflito (Brasil, 2015). O mediador não julga, não arbitra, não negocia, tampouco concilia. O objetivo da mediação “é um trabalho de reconstrução simbólica, imaginária e sensível com o outro do conflito; de produção com o outro das diferenças que nos permitam superar as divergências e formar identidades culturais” (Warat, 2004, p. 58).

Assim, a mediação apresenta traços fraternos, sobretudo nas dimensões de reconhecimento e responsabilidade do princípio da fraternidade, uma vez que além de valorizá-lo, inclui o ser humano e o conscientiza de seus direitos e deveres, promovendo a pacificação social (Jaborandy, 2018). A busca pela resolução da controvérsia jurídica a partir da celebração de um título executivo torna-se secundária, pois a mediação visa a pacificação social mediante a solução da controvérsia subjacente, ou seja, da origem da divergência e a ressignificação dos sentimentos decorrentes da escalada do conflito.

A mediação é um processo de momentos de fala e de escuta, de aproximação humana, de olho no olho. Tudo para que exista de forma genuína o resgate da percepção do outro, um ser humano dotado de complexidade de sentimentos, mas sobretudo de dignidade.

Por fim, a Lei nº 12.594/2012, menciona as práticas restaurativas como um princípio a ser observado na execução de medidas socioeducativas (art. 35, III). Para tanto, o círculo de apoio e diálogos, círculo conflitivo e conferência familiar são consideradas as práticas mais conhecidas e desenvolvidas (Rabinovici; Boin; Zapparolli, 2022). Ainda, são citadas como práticas restaurativas a mediação e conciliação já citadas acima, conferências de justiça restaurativa, círculos de resolução de conflitos e de prolação de sentença e círculos de paz (modelo zwelethemba) (Sposato; Silva, 2018).

Essas práticas buscam restaurar a justiça, na qual as partes envolvidas em uma ofensa (conflito) “se reúnem para resolver coletivamente como lidar com as consequências da ofensa e suas implicações para futuro e, em determinada medida, deixarem de ser “partes” para virarem um todo” (Rabinovici; Boin; Zapparolli, 2022).

Observa-se que entre as formas alternativas, os modelos autocompositivos possibilitam a participação dos envolvidos na construção da resolução do conflito. Nesse sentido, o traço humanista

e fraterno destes métodos decorre do uso do diálogo e respeito entre os envolvidos, capazes de modificar a lógica adversarial (vencedor-perdedor) perpetuada pelos métodos heterocompositivos.

COMPETENCIAS PRÁTICAS DO MEDIADOR

Dentre os métodos alternativos de resolução de conflitos, a mediação é o modelo que exige do terceiro imparcial e condutor das sessões, uma atuação própria e diversa das figuras do juiz, árbitro, negociador e conciliador. Deste modo, as habilidades necessárias ao mediador são diferentes e exigem conhecimento técnico e competências que o impeça de se deixar levar pela mera celebração de um acordo. Ou, que em nome do acordo opte pelo caminho rápido e fácil e ceda à desumanização do conflito, ignorando a controvérsia subjacente ao litígio jurídico (Warat, 1999).

A Lei nº 13.105/2015, define, no parágrafo 3º do art. 165, que o mediador “auxiliará aos interessados a compreender as questões e os interesses em conflito, de modo que eles possam, pelo restabelecimento da comunicação, identificar, por si próprios, soluções consensuais que gerem benefícios mútuos” (Brasil, 2015).

Outrossim, compreende-se a figura do mediador como aquele que

ajuda as partes a decidirem sem impor seu critério, não tem poder legal para decidir, não emprega a palavra para persuadir, tenta ajudar a solucionar a controvérsia sem centrar tudo na adjudicação da justiça às partes, facilita o esclarecimento da posição e o grau de participação das partes no conflito. Tudo isto o torna, abstratamente, um intermediário imparcial, um condutor neutro (Warat, 1999, p. 49).

Para Rabinovici, Boin e Zapparolli (2022, p. 59) o cerne da atuação do mediador consiste em “facilitar diálogos, valorizar a autonomia, o protagonismo e a responsabilização das pessoas envolvidas na situação de conflito”.

Uma vez compreendido o ofício do mediador e as razões pelas quais conduz a resolução do conflito, imperioso se faz destacar competências práticas do mediador, as quais possuem o condão de materializar no campo fático os traços humanista e fraternal da mediação.

Inicialmente a ideia do ensino de técnicas pode trazer a conotação de automaticidade e superficialidade das condutas a serem desempenhadas pelo mediador (Warat, 2004). Entretanto, buscase o desenvolvimento das competências autocompositivas do mediador a partir do conhecimento das técnicas do procedimento. A forma e o momento em que elas serão utilizadas na sessão é que exigem a percepção e criatividade humanas do mediador dotado de competências.

É preciso que o mediador, uma vez dominadas as técnicas de procedimento, sinta ou perceba quais são adequadas para estimular os envolvidos a compor o conflito. Para tanto, deve analisar as características da controvérsia e dos envolvidos, o estágio da escalada em que o conflito se encontra entre outros.

Ressalta-se, ainda, que as técnicas nada mais são que um conjunto de habilidades emocionais que o ser humano já as possui. Há o resgate decorrente da alteridade ou outridade (Warat, 2004). Ou seja, da capacidade de reconhecer o outro como um indivíduo merecedor de respeito e dignidade. Assim, a razão de se desenvolver habilidades técnicas consiste em se interessar genuinamente pelo universo de complexidades do outro, que contribuem para a existência do conflito a ser mediado.

Nesse sentido, Ghileine e Spengler (2011) destacam as seguintes técnicas de procedimento *rapport*; resumo; paráfrase; arte de perguntar; identificação de questões, interesses e sentimentos; validação de sentimentos; resolução de questões; despolarização do conflito; afago; silêncio; inversão de papéis; escuta ativa; e, identificação/geração de opções (*brainstorming*).

De outro lado, Sales (2016) entende como técnicas de procedimento a escuta ativa; perguntas abertas; estimular a empatia; anotações; resumo; paráfrase – melhor compreensão; reformulação – aspecto positivo; separar pessoas dos problemas; concentrar nos interesses e nos valores e não nas posições; estimule identificação de ganhos múltiplos; insista em usar critérios objetivos quando necessário – objetivar o subjetivo; teste de realidade; e, gerenciamento positivo das emoções (apreciação, afiliação, autonomia, *status*, papel).

O *rapport* consiste no estabelecimento de conexão dos envolvidos com o mediador, na qual este constrói sua aceitação e a confiança em seu trabalho na fase inicial da mediação. Neste ponto, a forma como se comunica e o conteúdo da apresentação do mediador serão responsáveis por provocar na primeira impressão a sensação de confiança e aceitação. Extrai-se disso que a forma de comunicação se mostra fundamental, razão pela qual deve ocorrer de forma positiva e não-violenta.

Na visão de Rosenberg (2006), a comunicação não-violenta consiste em habilidades que possibilitam a transformação da forma de se expressar e ouvir o outro. Deve, então, a expressão ser de forma honesta, clara, empática, bem como, capaz de promover no outro a sensação de respeito. Provoca, ao mesmo tempo, a escuta das necessidades próprias e de outros (Rosenberg, 2006).

Denota-se que a comunicação não-violenta engloba as técnicas da escuta ativa, a validação de sentimentos, perguntas e o afago ou reforço positivo. Estas técnicas oportunizam que os envolvidos se expressem e que sejam ouvidos, por eles próprios, pelo mediador e pelo outro. É o momento de ser humano e demonstrar suas vulnerabilidades e interesses que se relacionam e contribuem para a controvérsia. A busca é pela descoberta do conflito subjacente, que uma vez solucionado transforma e promove a pacificação social.

Por outro lado, existem técnicas próprias do procedimento, ou seja, às fases da mediação, que, embora importantes, basta a compreensão teórica. São elas o resumo, paráfrase, identificação de interesses e questões, despolarização do conflito. No resumo, o mediador, junto com os envolvidos, apresenta a síntese da controvérsia, incluindo os interesses e sentimentos e demandas adjacentes identificados. A paráfrase consiste na repetição feita pelo mediador das questões e interesses identificados. Por fim, compreende-se como despolarização do conflito a técnica que mostra aos envolvidos que o interesse comum entre eles consiste na resolução da controvérsia.

O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

O ensino jurídico no Brasil surge a partir de autorização concedida pela Assembleia Constituinte de 1823, para a criação do primeiro curso de Ciências Jurídicas e Sociais, ministrado pela Universidade de São Paulo em 1827 (Rocha; Alves; Mujahed, 2016). O Ministério da Educação regido pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1995) é responsável pelas diretrizes curriculares em âmbito nacional. Atualmente, a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que revogou a Lei nº 4.024/1961 (Brasil, 1961), fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

No que concerne ao ensino jurídico, a Portaria MEC nº 1.886/1994 (Brasil, 1994), instrui e determina condições para a criação de cursos de ensino jurídico e fixa diretrizes curriculares, tais como o perfil desejado do formando, competências e habilidades desejadas do formando, do projeto pedagógico, dos conteúdos curriculares, da duração do curso, do estágio, das atividades complementares, da pesquisa, da extensão, da avaliação e, dos cursos sequenciais.

As recentes alterações ocorridas no âmbito das diretrizes do ensino jurídico decorrem da Resolução CNE/CES nº 5/2018 (Brasil, 2018), elaborada em conjunto com a Câmara de Educação Superior, que instituiu na formação jurídica, entre outros, o conteúdo de as Formas Consensuais de Solução de Conflitos. O Parecer CNE/CES nº 757/2020 (Brasil, 2020) reforçou o propósito de formar juristas com perfil humanístico e axiológico. No mesmo sentido, a Resolução CNE/CES nº 3/2017 (Brasil, 2017) já estabelecia a promoção de conhecimentos humanísticos e filosóficos aos graduandos.

Entretanto, observa-se que ainda há a manutenção do pensamento positivista tanto na Ciência quanto no ensino jurídico, que reverbera na forma de ensinar. Esta circunstância reflete na metodologia adotada pelo docente e no aprendizado do discente, enfraquecendo os cursos de ensino jurídico (Aguiar, 2004).

Assim, ainda que regido por diretrizes humanísticas e filosóficas, o ensino jurídico fundamentado no positivismo encontra-se em crise. “O positivismo ainda é a regra, calçado, de um

lado, em um objetivismo que não diferencia texto e norma e, de outro, em um subjetivismo que ignora os limites semânticos do texto jurídico” (Streck, 2007, p. 35).

Ribeiro Júnior (2001) aponta que o docente continua a desenvolver o ensino enraizado no positivismo, no qual os métodos são similares aos desenvolvidos na época do Brasil-imperial. Ferraz Júnior (1994) reforça este pensamento ao argumentar que nos últimos 100 anos, o ensino jurídico buscou formar discentes para atender profissões específicas, como juiz, advogado e promotor, conduzindo a uma formação técnica e especializada destinada a ocupações laborais.

Ainda, o desafio do ensino jurídico submete-se à crise metodológica, no qual o modelo de ensino jurídico é arbitrário e falta sentido pedagógico (Nunes, 2009). Uma parcela desta crise ocorre devido a capacitação do docente e sua construção teórica e metodológica. Pois, as diferenças entre a prática docente e a teoria prejudicam a transmissão do conhecimento. No contexto do ensino gerador de conhecimento, é fundamental fomentar uma experiência dialógica horizontalizada entre o docente e o discente. Essa abordagem dialógica constrói o conhecimento por meio da mediação das experiências do mundo da vida (Freire, 1987).

Portanto, é preciso que o docente domine a metodologia utilizada e as novas disciplinas instituídas, em especial, as Formas Consensuais de Solução de Conflitos. Neste ponto, Simões (2013, p. 51) sustenta que “não há como desvincular a crise da educação jurídica à prática docente”.

SABERES DO DOCENTE NO ENSINO JURÍDICO DOS MÉTODOS CONSENSUAIS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS

O ensino jurídico depende, além de outros fatores, para se concretizar da relação docente-discente ou professor-aluno. Extrai-se dessa relação o papel do docente universitário, que, no exercício do ofício, revela-se essencial a apropriação e construção de saberes. O saber docente consiste numa pluralidade de saberes sedimentados e decorrentes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2004).

Assim, os saberes da formação profissional contribuem para a formação inicial do docente a partir de conhecimentos relacionados ao ofício de professor e o ensino (ciências da educação), bem como, das teorias da aprendizagem e técnicas de ensino (ideologia pedagógica). O saber disciplinar do docente refere-se ao conhecimento teórico-científico produzido pela sociedade e categorizado sob os diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências humanas, ciências exatas etc.).

O saber curricular relaciona-se à gestão estrutural de como o conhecimento deverá ser aplicado, conforme o programa pedagógico do curso e da instituição. E, finalmente, o saber

experiential que pode ser traduzido na expressão aprender-fazendo, refere-se ao conhecimento obtido pela experiência no magistério (Tardif, 2004).

Quanto ao saber da formação profissional do docente jurídico, observa-se que o art. 66 da Lei nº 9.394/1996, deixa de estabelecer como requisito a formação pedagógica específica em magistério. Dispõe que a preparação para o exercício do magistério ocorrerá, de forma prioritária, em programas de mestrado e doutorado, muito embora, a pós-graduação se preocupar com a formação de pesquisadores. Acrescenta, ainda, que “o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico” (Brasil, 1996).

Todavia, há disciplinas que reclamam do docente saberes disciplinares e experienciais específicos, como parece ser o caso da disciplina de formas consensuais de solução de conflitos. Neste particular, nota-se a necessidade de o docente universitário compreender que ao ensiná-la, está, pois, diante de um papel fundamental à transformação da formação jurídica adversarial.

A responsabilidade sobre o ensino da disciplina de formas consensuais de resolução de controvérsias recai sobre a urgência de se promover a humanização do conflito e de despertar os juristas para um olhar fraterno para com o outro, no caso, um ser humano dotado e merecedor de dignidade tanto quanto ele próprio, conforme diretrizes curriculares.

Nesse sentido, a formação jurídica é revestida de nítido caráter litigioso e sem estímulo à resolução dos conflitos por outros métodos consensuais. Jaborandy (2016) assevera que a construção de uma sociedade fundamentada na fraternidade se mostrará possível quando os atores processuais forem formados para difundir e estabelecer a cultura de pacificação social. Escobar e Pessoa (2020, p. 14) concluem que a inserção na grade curricular como disciplina obrigatória de Formas alternativas de solução de conflitos, desacompanhada do despertar dos docentes para a humanização do ensino não basta, uma vez que para se exigir do jurista uma postura ética da alteridade, esta deve lhe ter sido ensinada.

Não se olvida das discussões relacionadas à ênfase conferida ao ensino em detrimento da aprendizagem. Entretanto, vê-se, pois que a disciplina de formas consensuais de resolução de conflitos exige que o docente seja dotado de conhecimento teórico e prático, ou saberes disciplinares e experienciais, além de competências autocompositivas capazes de provocar a transformação que se pugna.

Para tanto, pondera-se que os saberes do docente universitário reflitam o domínio do ofício do mediador. Uma vez que dentre as formas alternativas de solução de controvérsias, a mediação é o modelo que menos se aproxima da lógica adversarial (Meirelles; Dantas, 2014). Assim, a transformação do ensino jurídico, que se persegue, deve ser realizada pelo docente comprometido com

a visão humanista do conflito e capaz de desconstruir a cultura litigiosa, competências inerentes à função do mediador.

O ofício do mediador, como salientado anteriormente, exige o desenvolvimento e o domínio das competências autocompositivas. Denota-se das competências do mediador, a consonância com teorias pedagógicas de aprendizagem sobretudo aquelas dotadas de forte caráter humanista. Não bastasse, a experiência prática quanto à mediação lhe garante que possa despertar e formar juristas comprometidos com a humanização do conflito.

Em razão disso, mostra-se adequado e razoável que o docente universitário possua habilidades autocompositivas. Ainda, que no exercício da docência estabeleça uma relação dialógica - e não monológica, capaz de construir o saber com o discente e, portanto, a aprendizagem. Para tanto, utilizar-se-á a comunicação não-violenta, que engloba novas formas de se expressar e escutar.

É preciso que o docente universitário possua as competências autocompositivas do mediador para que ao despir-se da postura de superioridade hierárquica do saber, desconstrua a lógica adversarial do superior-inferior. O ensino jurídico das formas consensuais de resolução de conflitos avançará quando o docente compreender que a postura em sala de aula, a comunicação, linguagem corporal, escuta ativa, o tratamento respeitoso e digno conferido ao discente integram o conteúdo prático que deve ser transmitido. Nesse sentido, Meirelles e Dantas (p. 208, 2014) asseveram que “a missão do professor não deve mais ser o de se colocar à frente ou ao lado para dizer a verdade muda de todos, mas, antes de tudo, mudar”.

Por último, necessário se faz assinalar que a formação jurídica não deve buscar a capacitação técnica dos juristas, que deverá se aprofundar em cursos destinados à formação específica de mediador. A finalidade de se exigir que o docente seja dotado de saberes disciplinares e experienciais sobre a mediação e o ofício do mediador destina-se à desconstrução da lógica adversarial e da cultura do litígio, pois dessa forma atenderá às exigências pedagógicas sobre a formação humanista dos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino jurídico sedimenta-se na cultura adversarial. Nela, consolidou-se a premissa de que a justiça apenas será obtida se imposta por um terceiro integrante do sistema estatal de resolução de conflitos. Todavia, a jurisdição tem encontrado dificuldades para promover a pacificação social tampouco atender novas controvérsias decorrentes das transformações da sociedade.

Ademais, observa-se que o modelo impositivo desumaniza o conflito e estimula os indivíduos a se tornarem dependentes e incapazes de dialogar com o outro, bem como, de gerir sua própria vida,

sobretudo, para solucionar seus conflitos. A par disso, constata-se que o ensino jurídico perpetua a cultura adversarial, na medida em que se concentra em formar juristas impregnados do desejo de litigar com o outro.

O mero implemento de métodos alternativos de resolução de conflitos desacompanhado da transformação do ensino jurídico será incapaz de promover a pacificação social. Verifica-se que as diretrizes curriculares do ensino jurídico instituíram alterações voltadas à desconstrução de paradigmas adversariais.

Nesse sentido, o ensino jurídico deverá promover sólida formação filosófica e humanística, mediante estudos que envolvam saberes relativos à Filosofia, Ética, Sociologia, Psicologia entre outros. Além disso, no Plano Pedagógico do Curso deverá conter conteúdos essenciais relativos às Formas Consensuais de Solução de Conflitos.

O docente possui papel fundamental no ensino das formas consensuais de solução de conflitos, sobretudo porque detém a responsabilidade de despertar nos juristas um olhar para o conflito a partir da fraternidade, bem como, ensinar uma gestão construtiva das controvérsias. Dentre os métodos consensuais, a mediação se mostra como o modelo autocompositivo dotado de traços fraternos e humanista, no qual os envolvidos por meio do diálogo buscam em conjunto encontrar a solução adequada e que seja capaz de gerar mútuos benefícios, mediante o auxílio e estímulo do mediador.

Para tanto, o mediador deve possuir o domínio de competências autocompositivas a fim de promover, na sessão, o resgate da percepção do outro, da capacidade de reconhecer o outro como pessoa merecedora de respeito e dignidade. As competências constituem habilidades humanas relativas à comunicação, empatia, respeito e acolhimento, que se traduzem nas técnicas de escuta ativa, *rapport*, comunicação não-violenta, validação de sentimentos, perguntas, reforço positivo. Existem, ainda, as técnicas relacionadas ao próprio procedimento da mediação e que exigem a análise do mediador quanto ao momento e a forma que serão utilizadas.

O ensino das formas consensuais de resolução de conflitos contempla dentre outras a mediação e suas especificidades. De todos os modelos, a mediação é o que se mostra desafiador e apresenta características e especificidades diversas da arbitragem, conciliação, negociação e práticas restaurativas. Em razão disso, necessário se faz que o docente possua, entre seus saberes, o domínio das competências autocompositivas, o conhecimento teórico e prático da função de mediador, o comprometimento em desconstruir a cultura adversarial. E, sobretudo, formar juristas imbuídos de humanismo e fraternidade, bem assim, compromissados com a perpetuação da pacificação social por meio da gestão construtiva do conflito e emprego de métodos consensuais de resolução de controvérsias.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. A. R. de. **Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação, (2017). **Resolução n. 3, de 14 de julho de 2017**. Altera o Art. 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Brasília, CNE/CES, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2017-pdf/68081-rces003-17-pdf/file#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%203%2C%20DE%2014%20DE%20JULHO%20DE,Curriculares%20Nacionais%20do%20Curso%20de%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20em%20Direito>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação, (2018). **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília, CNE/CES, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação, (2020). **Parecer CNE/CES n. 757/2020**. Alteração do artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Brasília, CNE/CES, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170191-pces757-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, (1994). **Portaria n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994**. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir_dire.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.105, de 16 de março de 2015**. Código de Processo Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.140, de 26 de junho de 2015**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm. Acesso em: 09 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.307, de 23 de setembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9307.htm. Acesso em: 14 de jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 jun. 2023

CAPPELLETTI, M.; GARTH, B.; NORTHFLEET, E. G. **Acesso à justiça**. Porto Alegre: Fabris, 1988.

CARVALHAL, E. do. **Negociação e administração de conflitos**. 4.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

DEL PRETI, B.; LÉPORE, P. **Manual de Direitos Humanos**. Salvador: JusPODIVM, 2020.

ESCOBAR, A. G. PESSOA, G. M. G. **A pacificação social e o papel do ensino jurídico brasileiro: o necessário resgate da cultura da paz**. Research, Society and Development, v.9, n.8, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5611/4978>. Acesso em: 14 jun. 2023.

FERRAZ JÚNIOR, T. S. **Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação**. São Paulo: Atlas, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHISLENI, A. C.; SPENGLER, F. M. **Mediação de conflitos a partir do direito fraterno**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

JABORANDY, C. C. M. **A fraternidade no direito constitucional brasileiro: um instrumento para proteção de direitos fundamentais transindividuais**. 2016.

MEIRELLES, D. R. S.; DANTAS, I. A mediação pode ser “ensinada” no curso de direito? In: CHAI, C. G.; BUSSINGUER, E. C. de A.; SANTOS, R. G. (Org.). **Mediação e Direitos Humanos**. São Luís: Procuradoria Geral de Justiça do Estado do Maranhão, 2014.

NEVES, D. A. A. **Manual de Direito Processual Civil**. 10 ed. Salvador: JusPODIVM, 2018.

NUNES, R. **Manual de introdução ao estudo do direito**. São Paulo: Saraiva, 2009.

RABINOVICI, A. BOIN, C.; ZAPPAROLLI, C. R. **Mediação e Práticas Restaurativas nas Universidades: experiências e inspirações**. Diadema: V&V Editora, 2022.

RIBEIRO JÚNIOR, J. **A formação pedagógica do professor de direito: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do direito**. Campinas: Papirus, 2001.

ROCHA, S. C.; ALVES, R. T. M.; MUJAHED, D. U. O ensino jurídico e a pedagogia histórico crítica. In: LEITE, M. C. L.; VAN-DoNEM, J. O.; HENNING, A. C. C. **Contemporaneidade, imagens da justiça e ensino jurídico**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2016.

RODRIGUES, H. W.; GRUBBA, L. S. **Pesquisa Jurídica Aplicada**. 1ª ed. Florianópolis: Habitus, 2023.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Àgora, 2006.

SALES, L. M. de M. **Técnicas de mediação de conflitos e técnica da reformulação - novo paradigma e nova formação para os profissionais do direito**. *Novos Estudos Jurídicos*, Itajaí- (SC), v. 21, n. 3, p. 940–958, 2016. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/nej/article/view/9687>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SCHIAVI, M. **Manual de Direito Processual do Trabalho: de acordo com o novo CPC, reforma trabalhista – Lei n. 13.467/2017 e a IN n. 41/2018 do TST**. 14 ed. São Paulo: LTr. 2018.

SIMÕES, H. C. G. Q. **Docência universitária: concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica**. 2013.

SPOSATO, K. B.; SILVA, L. A. M. G. da. **Justiça juvenil restaurativa e novas formas de solução de conflitos**. São Paulo: CLA Cultural. 2018.

STRECK, L. L. **Hermenêutica e ensino jurídico em terrae brasilis**. *Revista da Faculdade de Direito UFPR*, v. 46, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

WARAT, L. A. *Ecologia, psicanálise e mediação*. In: WARAT, Luis Alberto (org.). **Em nome do acordo: a mediação no direito**. 2. ed. Argentina: Angra Impresiones, 1999.

WARAT, L. A. **Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou**. Florianópolis: Fundação Boiteux. 2004

WARAT, L. A. **O ofício do mediador I. Surfando na pororoca**. Florianópolis: Fundação Boiteux. 2004.

CAPÍTULO 9

O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO JURÍDICO

Isaac Costa Soares de Lima

José Vilton de Jesus Junior

Ubirajara Coelho Neto

Clara Angélica Gonçalves Cavalcanti Dias

RESUMO

O presente artigo busca discutir como a inteligência artificial tem impactado o ensino jurídico no Brasil. Questões éticas sobre o uso da IA no mundo jurídico são abordadas, na perspectiva de assegurar que tal uso não viole direitos e garantias fundamentais, historicamente conquistados, a exemplo da privacidade e proteção de dados, mas com uma preocupação de como o ensino jurídico precisa atualizar-se para lidar com as inovações tecnológicas e discutir como os cursos de Direito irão se adaptar às inovações e como incrementar atividades e práticas didático-pedagógicas em sala de aula capazes de preparar os alunos para as muitas e variadas carreiras que possam seguir.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Jurídico; Tecnologia Disruptiva; Profissões Jurídicas; Inteligência Artificial; Direitos Fundamentais.

INTRODUÇÃO

O uso da Inteligência Artificial (IA) no ensino jurídico tem sido cada vez mais comum. A IA pode ser usada para ajudar estudantes a aprenderem mais rapidamente e com mais eficiência. Inicialmente, trazemos o conceito do que seria IA. Abordaremos seu contexto histórico e sua inserção no direito. Posteriormente, trataremos da questão ética no ensino jurídico intercalando com o uso da IA nesse contexto ético.

Abordaremos também como a IA pode ajudar a melhorar a eficiência do ensino jurídico, permitindo que os alunos aprendam mais rapidamente, ajudando a reduzir erros e falhas humanas no processo judicial, bem como auxiliando na precisão e imparcialidade na interpretação de informações.

A IA tem transformado diversas áreas da vida humana e tem causado mudanças de paradigmas e até disrupção em muitas áreas, e não tem sido diferente no ensino jurídico, ou até no sistema educacional como um todo. Em seguida, debateremos as implicações do uso da IA no ensino jurídico, a opacidade dos sistemas computacionais e como se relaciona com o ensino, em especial a criação de sistemas e programas com vieses que resultem em construção de perfis ou tomadas de decisão

discriminatórias, ou ainda tomadas de decisões que ignorem valores humanos ou desrespeitem direitos fundamentais. Assim, entender e debater esses sistemas e seus vieses é uma necessidade que se impõe ao ensino jurídico, na medida em que o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito são exigências na grade curricular.

O uso de sistemas computacionais são cada vez mais utilizado no âmbito jurídico. A inteligência artificial vem ganhando força dentro do ordenamento jurídico como um todo e, assim, a academia precisa incorporar esse debate quando do momento da capacitação dos seus alunos, assegurando lhes uma adequada formação. É possível defender ainda que é necessária uma constante adaptação metodológica do ensino à realidade da sociedade da informação. Adaptação essa não só do educador, mas do ambiente de ensino.

Por fim, debateremos o futuro do Direito e do ensino jurídico diante das novas tecnologias e a transição do mundo analógico para o mundo digital que requer da educação jurídica, enquanto prática didático-pedagógica, uma releitura e atualização (essa talvez constante), que obrigam docentes e os demais profissionais responsáveis pelo ensino jurídico uma atuação atenta a tais mudanças, que assegure oportunidades de emprego para estudantes de direito agora e no futuro.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Podemos definir a inteligência artificial como um ramo da ciência da computação que tem por escopo reproduzir ações cognitivas tipicamente humanas por meio da interação multidisciplinar com outras áreas do conhecimento. Em outras palavras, a IA (inteligência artificial) lida com a reprodução artificial da capacidade de organizar informações em soluções admissíveis para problemas. No domínio do direito a IA pode ser útil em diversas tarefas ou problemas, desde sistemas de controle, inspeções e correções; previsão de cenários e recomendações; sistemas e estratégias de análise; maior automatização do processamento de escritas (Hartmann Peixoto, 2020, p. 17).

A inteligência artificial surgiu na década de 1960 como a habilidade de replicar diversas operações da mente humana, permitindo desenvolver, produzir e acumular raciocínios aprendidos ao longo do tempo com alta velocidade e eficiência. Essa tecnologia utiliza algoritmos matemáticos ou estatísticos para executar tarefas que considerávamos exclusivas de seres humanos.

No entanto, não obstante, passar ao largo de muitas pessoas, a IA já faz parte do nosso cotidiano. Ela está presente nos anúncios oferecidos na internet, no trajeto sugerido por aplicativos de celular para evitar congestionamentos, e nos programas de computador utilizados por empresas para prestar atendimento ao cliente e sanar dúvidas, os chamados chatbots (Coelho, 2019, p. 1).

Assim, pode-se verificar que a inteligência artificial, como a conhecemos hoje, já vem de um processo longo de desenvolvimento. Na verdade, sua criação foi possibilitada por diversos avanços em áreas como filosofia, matemática, economia, neurociência, psicologia, linguística e engenharia de computação. Filósofos antigos já consideravam a mente como uma máquina que funciona com conhecimento codificado em uma linguagem interna, enquanto matemáticos desenvolveram ferramentas para manipular declarações lógicas e probabilísticas. Economistas definiram o problema de decisão e neurocientistas descobriram como o cérebro funciona. Psicólogos concordam que humanos e animais são “máquinas” de processamento de informações, enquanto linguistas explicam como a linguagem segue esse padrão. Engenheiros de computação projetam máquinas cada vez mais poderosas e eficientes, e o controle é feito com base no feedback ambiental.

A história da IA foi marcada por ciclos de sucesso e falso otimismo, mas hoje a IA avança rapidamente graças ao método científico e à experimentação comparativa. Há ainda cursos para introduzir novas abordagens criativas e elaborar as melhores estratégias. Em resumo, a IA é fruto do trabalho conjunto de diversas áreas do conhecimento, e seu desenvolvimento é contínuo e promissor (Russel; Norvig, 2013, p. 55).

Atualmente, pode-se "treinar" um software para que ele consiga "ler" informações por conta própria, classificá-las e apresentá-las corretamente. Existem diversas técnicas para alcançar esse resultado, mas, resumidamente, funciona como se alguém tivesse que destacar as entidades em um texto. Essa é uma das técnicas de inteligência artificial, conhecida como processamento de linguagem natural (PLN), que se conecta com a aprendizagem de máquina (Machine Learning - ML) e supera o modelo de busca por palavras, levando em conta o significado, o contexto e a semântica da frase. O software, obviamente, não entende as decisões, mas é capaz de classificar o que é uma decisão, se ela é semelhante a outras e quantas delas são corretas ou incorretas. O que fazer com essas informações depende da interpretação humana, que sempre será necessária (Coelho, 2019, p. 5).

Para o Direito, sistemas de IA podem ser desenvolvidos ou utilizados para comodidade e incremento de desempenho. Desde análises e revisões de documentos; reunião e organização de informações estratégicas; pesquisa jurídica e predição de decisões para determinada tese; *compliance* e planejamentos sobre passivos, análise e otimização de diligências; ampliação de canais de comunicação e inserção profissional são só algumas áreas do Direito que já relataram experiências interessantes para o apoio da IA (Hartmann Peixoto, 2020, p. 23).

Diversas instituições, como o próprio Supremo Tribunal Federal (STF), já utilizam a IA. Desenvolvida por equipes do STF, a nova ferramenta se junta a outras experiências em IA realizadas pelo tribunal nos últimos seis anos. Chamada de Vitória, a ferramenta identifica, no acervo de processos do Tribunal, os que tratam do mesmo assunto e os agrupa automaticamente. Assim, é

possível identificar, com mais agilidade e segurança, por exemplo, processos aptos a tratamento conjunto ou que podem resultar em novos temas de repercussão geral.

No entanto, o uso indiscriminado de determinados programas da IA, como por exemplo o ChatGPT, tem encontrado barreiras éticas, no campo da educação. Por ser um produtor de texto, essa ferramenta pode ser utilizada sem que o estudante crie o conteúdo apresentado, ou seja, o programa, ao invés de auxiliar o aluno, criaria o texto em sua inteireza, sem que discente tivesse qualquer participação em sua criação. Isso além de enfraquecer o aprendizado, não é ético e pode violar outros direitos autorais, ocorrendo, inclusive, o plágio.

A Resolução CNE/CES N° 9, de 29 de setembro de 2004, em seu art. 4º, estabelece que o curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional fazendo com que o estudante, entre outras habilidades, tenha capacidade de ler, compreender e elaborar textos técnicos, bem como, saber interpretar e aplicar o direito. Também estabelece que o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito são exigências na grade curricular.

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Assim, vê-se que o problema não está na ferramenta em si, uma vez que o uso de tecnologia para aplicação do direito é uma das habilidades em que o estudante de direito deverá aprender no curso, mas na forma como é utilizada tais ferramentas. A elaboração de textos não pode ser delegada à inteligência artificial. Para isso a ética deve ser observada.

A ÉTICA NO ENSINO JURÍDICO

A ética é um conjunto de princípios e valores que orientam o comportamento humano em relação ao que é certo e errado. Trata-se de uma ciência que busca orientar a conduta humana, identificando princípios universais que devem ser empregados no comportamento. Seu conceito tem raízes na filosofia antiga, mas foi consolidado pelo imperativo categórico de Kant, que exige um agir

adequado como lei universal. Ao elevar o ser humano a uma finalidade não condicional, a Ética se torna um conteúdo geral e necessário para a fundamentação da legitimidade do comportamento. Em resumo, a Ética é um guia essencial para uma conduta profissional e responsável (Altoé, 2015, p. 72).

A ética de Aristóteles é um dos pilares da filosofia moral ocidental. O filósofo grego acreditava que a ética era um estudo da natureza humana e que a felicidade era o objetivo último da vida. Para Aristóteles, a ética não era uma questão de seguir regras ou mandamentos, mas sim de desenvolver virtudes que permitissem que o indivíduo vivesse uma vida plena e feliz. Entre as virtudes que Aristóteles considerava importantes, estavam a coragem, a justiça, a prudência e a temperança. Ele acreditava que essas virtudes não eram inatas, mas podiam ser desenvolvidas através da prática e da educação (Aristóteles, 1991, p. 12).

Além disso, Aristóteles acreditava que a ética não era uma questão de seguir um conjunto de regras universais, mas sim de encontrar o equilíbrio certo entre as virtudes em cada situação. Em contraste com a ética de Aristóteles, a ética de Kant era baseada em princípios universais e absolutos. Kant acreditava que a ética era uma questão de seguir o dever moral, independentemente das consequências ou circunstâncias. Ele argumentava que a moralidade era baseada no respeito pela dignidade humana e que ações que violassem essa dignidade eram moralmente erradas, independentemente de qualquer outra consideração (Aristóteles, 1991, p. 14).

Apesar das diferenças entre as duas abordagens, tanto Aristóteles quanto Kant acreditavam que a ética era uma questão de desenvolver virtudes e agir de acordo com princípios morais. Ambos reconheciam que a moralidade era uma questão complexa e que não havia uma resposta simples para todas as situações. No entanto, a abordagem de Aristóteles era mais flexível e adaptável às circunstâncias individuais, enquanto a abordagem de Kant era mais rígida e inflexível. Embora ambas as abordagens tenham suas vantagens e desvantagens, a ética de Aristóteles continua a ser uma influência importante na filosofia moral contemporânea. Seu foco na virtude e na felicidade como objetivos da vida humana continua a ressoar com muitos filósofos e estudiosos da ética (Aristóteles, 1991, p. 16-22).

A ética pode (ou deve) ser aplicada em diversos campos, como na medicina, na política, na economia e no ensino jurídico. Na formação dos futuros profissionais do Direito, é fundamental que a ética esteja presente em todas as disciplinas, desde o primeiro ano da graduação. Os estudantes devem ser incentivados a refletir sobre questões éticas que envolvem a profissão, como a responsabilidade social, a honestidade e a imparcialidade. Além disso, a ética também deve ser aplicada na prática jurídica, em questões como a defesa dos direitos humanos e a proteção dos interesses dos clientes.

Com o avanço da tecnologia, a utilização de inteligência artificial no campo jurídico pode afetar a ética, exigindo uma reflexão constante sobre os limites éticos da utilização dessas ferramentas.

Em suma, a ética é um elemento fundamental no ensino jurídico e deve ser aplicada em todas as áreas da formação dos profissionais do Direito.

Apenas vivenciar experiências não é suficiente para se aprender algo. É necessário refletir sobre suas particularidades e possíveis significados. Caso contrário, corre-se o risco de tornar-se repetitivo e acrítico, seguindo comportamentos e pensamentos impostos pelo senso comum e pela sociedade. Envelhecer não garante sabedoria, é preciso ser educado para isso. E a educação deve ser baseada na reflexão sobre a experiência. Essa é a essência da proposta de ensino ético nos cursos jurídicos brasileiros. Os alunos são desafiados a tomar decisões éticas complexas e justificar suas escolhas. É uma abordagem profissional e efetiva para formar profissionais éticos e conscientes (Vieira, 2017, p.51).

As ciências jurídicas vêm sofrendo inúmeras modificações ao longo dos anos. O ensino superior, a partir do Decreto nº 19.851/1931, enfatizou o sistema universitário, onde um dos seus principais pilares é a investigação científica (Santos; Alves, 2022, p. 140). O processo de evolução da educação não ocorre isoladamente. Essa evolução transforma o processo de atuação da Administração no âmbito educacional, bem como dos profissionais da educação, onde o foco precisa mudar e o método de trabalho no interior das instituições escolares para atender às exigências sociais e tecnológicas (Durão; Guimarães, 2022, p. 350). Utilizar as novas tecnologias da IA é uma realidade, mas quais seriam os principais pontos positivos e negativos ao utilizá-la.

POSSÍVEIS VANTAGENS DO USO DA IA NO ENSINO JURÍDICO

A IA tem transformado diversas áreas da vida humana e tem causado mudanças de paradigmas e até disrupção em muitas áreas, e não tem sido diferente no ensino jurídico, ou até no sistema educacional como um todo. Vicari (2021) elucidada que:

Com base nos anos de trabalho em aplicações da IA em sistemas educacionais - em particular, com trabalhos em modelos simbólicos, que estão na origem da disciplina -, é necessário reconhecer que foi na Aprendizagem de Máquina (Machine Learning - ML), sendo treinada com muitos dados, com mecanismos de representação do conhecimento, e raciocínio baseados nas Redes Neurais e nos modelos estatísticos (híbridos ou não), que a IA teve seus maiores avanços atuais. Isso se torna evidente se o foco for a máquina: primeiro objeto de estudo da IA. Algumas das vantagens das máquinas - até os dias de hoje - são o cálculo matemático e a velocidade de processamento (Vicari, 2021, p.73).

Além disso, o armazenamento e o processamento em nuvens tornaram possível lidar com grandes quantidades de dados e compartilhar informações, tudo isso é possível devido a interdisciplinaridade entre IA e outras áreas do conhecimento como Tecnologia da Informação,

engenharia e comunicação. Atualmente, tem-se diversas ferramentas da IA sendo aplicadas na educação, ainda que de forma isolada, a saber: os resultados dos sistemas de Processamento de Linguagem Natural (PLN), como tradução, análise e interpretação de textos, voz. “A tradução simultânea, tanto de texto quanto de voz, já está - em muitos casos - integrada em aplicações para a educação, como Learning Management Systems (LMS), Massive Open Online Courses (MOOC) e STP” (Vicari, 2021, p. 73-78).

Ainda segundo o mesmo autor, outras áreas da computação têm sido implementadas, como a RV, RA, reconhecimento facial e ciências de dados, que são utilizadas para analisar vídeos gravados de professores ministrados aulas presenciais - permite apontar quais pontos o professor precisar explicar melhor. Tal ferramenta permite que alunos e professores melhorem a trajetória do aprendizado (Vicari, 2021, p. 73-78). Outro exemplo, agora com o auxílio da neurociência é o uso das tecnologias vestíveis. Tiaras utilizadas pelos alunos possuem sensores que recebem sinais do cérebro, do tipo Eletro Encéfalo Grama (EEG) que emitem sinais ao cérebro e monitoram o nível de atenção dos alunos. “O mercado esperado para equipamentos vestíveis que utilizam IA é de U\$ 180 bilhões para 2023 (Sagar, 2020)” (Vicari, 2021, p. 80).

No âmbito global, já há empresas que oferecem soluções educacionais, que utilizam tecnologias da IA de alguma forma, são: IBM (EUA), Microsoft (EUA), Bridge-U (UK), DreamBox Learning (EUA), Fishtree (EUA), Jellynote (França), Google (EUA), AWS (EUA), Carnegie Learning (EUA), Century-Tech (UK), Liulishuo (China), Nuance Communications (EUA), Pearson (UK), Third Space Learning (UK) e Quantum Adaptive Learning (EUA). Nessa lista podemos observar a predominância dos Estados Unidos nessa área. Os principais produtos comercializados por essas empresas são Facilitadores Digitais, LMS, STI, sistemas de distribuição de conteúdo, e sistemas de detecção de riscos educacionais (evasão) e de fraudes (plágio) (Vicari, 2021, p. 81).

IMPLICAÇÕES DO USO DA IA NO ENSINO JURÍDICO

A opacidade dos sistemas computacionais e como se relaciona com o ensino

Um algoritmo é procedimento de computador bem definido que decodifica as informações de suas entradas (*input*) e apresenta uma resposta – saída (*output*). Os algoritmos são, portanto, programas de computador utilizados para processar uma grande quantidade de dados, que a partir de desse processamento, realiza tomadas de decisões. “Desse modo, decisões importantes sobre a vida das pessoas, como processos seletivos de empresas e concessão de crédito, são cada vez mais ocasionadas

por sistemas ditos inteligentes”. “A China, por exemplo, tem utilizado uma combinação de vigilância por meio de inteligência artificial com uso de enorme quantidade de dados pessoais para monitorar a vida e o comportamento das pessoas em detalhes minuciosos” (Maranhão; Florêncio; Almada, 2021, p. 158).

Na atualidade, a opacidade de sistemas de aprendizado de máquina é um dos assuntos de maiores preocupação e atenção, em especial a criação de sistemas e programas com vieses que resultem em construção de perfis ou tomadas de decisão discriminatórias, ou ainda tomadas de decisões que ignorem valores humanos ou desrespeitem direitos fundamentais. O conhecimento e a compreensão de tais sistemas requer um conhecimento especializado que na maioria das vezes enfrentam muitos desafios, em especial quando se leva em conta segredos industriais e comerciais, ou até mesmo de Estado, por exemplo. Questões como essas podem dificultar o acesso aos algoritmos por trás dos sistemas computacionais (Maranhão; Florêncio; Almada, 2021, p. 159-160).

Neste mesmo sentido são os ensinamentos de Hartmann Peixoto (2020, p. 28):

O grande risco genérico de sistemas de IA é produzir um resultado que apresente problemas marcados pela opacidade, arbitrariedade de critérios e de conclusões, associada à discricionariedade, à discrepância com direitos fundamentais e outros princípios jurídicos, associando o sistema ao aprofundamento da desigualdade e imprevisibilidade do impacto da sua aplicação de correlações e inferência automatizadas (Hartmann Peixoto, 2020, p. 28).

Desta forma, a presença desses fatores pode dificultar a identificação de lesões ou ameaças a direitos e interesses, individuais e coletivos, com o uso da inteligência artificial. Aliás, cabe o alerta de que essas operações opacas possam servir a interesses de algumas empresas ou controladores de dados que pouco queiram uma regulação do setor (Maranhão; Florêncio; Almada, 2021, p.160). Assim, entender e debater esses sistemas e seus vieses, portanto, é uma necessidade que se impõe ao ensino jurídico, na medida em que, como já exposto acima, o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito são exigências na grade curricular.

O desenvolvimento de sistemas de IA requer a verificação de atendimento, isto é, a verificabilidade dos requisitos formais de construção. A validação também é outro requisito que requer atenção, é nesta fase, inclusive, que se analisa atendimento dos componentes éticos necessários ao sistema. Quanto a segurança, Hartmann Peixoto (2020, p.32) aduz que:

A fase da segurança avalia tanto o aspecto interno de resistência do sistema a ataques, quanto o aspecto externo de se evitar os maus usos já previsíveis e permitir a correção de eventual mau uso não previsto detectado pelos sistemas de transparência e controle. Aqui estão protocolos de segurança, tais como para memória, isolamento de falhas, integração hardware-software e redução de vulnerabilidades (Hartmann Peixoto, 2020, p. 32).

Nos últimos anos, princípios éticos e iniciativas regulatórias têm sido objeto de discussão por diversos órgãos governamentais, associações de pesquisas, organizações privadas em diversos países

do mundo, e há alguns princípios que convergem: o princípio da transparência, isto é, deve estar claro para o usuário que se interage com um sistema artificial; explicabilidade (divulgação de informações aos usuários quanto aos critérios de tomada de decisões); não discriminação - evitar que os sistemas incorporem vieses que ofendam direitos fundamentais; responsabilidade, privacidade e proteção de dados (Maranhão; Florêncio; Almada, 2021, p. 160).

Quando a proteção de dados, instituições como Unesco e Unicef têm alertado para necessidade de se educar para o uso consciente da IA. No Brasil, temos duas leis importantes: a lei n. 13.709 de 2018 (LGPD) e a lei n. 12.965 de 2014 (Marco Civil da Internet) que tratam de parte desses possíveis maus usos. Acontece que um leque de outras questões tão relevantes quanto não são abordadas por estas legislações, (a exemplo do cuidado de se evitar o aprendizado dos sistemas com possíveis vieses ou o uso de *Analytics* para condicionar escolhas) (Vicari, 2021, p. 78).

Na União Europeia, os debates no campo ético para o uso da inteligência artificial são fortes, com atuações do Parlamento Europeu e da Comissão Europeia. No Brasil, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação abriu, no final de 2019, uma consulta pública a respeito da elaboração de uma Estratégia Nacional de Inteligência Artificial, que tem entre seus pilares o estabelecimento de diretrizes éticas para sistemas inteligentes,¹⁴ ao passo que o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) emitiu a Resolução 332/2020, estabelecendo requisitos éticos, de transparência e de governança que devem ser observados no uso de sistemas inteligentes em contextos judiciais (Maranhão; Florêncio; Almada, 2021, p. 161).

A aplicação da inteligência artificial ao ensino jurídico

Os sistemas de inteligência artificial, na atualidade, são utilizados em diversos setores da vida humana (monitoramento de preferências de consumo; análise financeiro dos consumidores; tomadas de decisões) e as atividades jurídicas - judiciais e extrajudiciais - estão umbilicalmente ligadas visto que regulamentam essas relações entre pessoas físicas e jurídicas. Partindo desta perspectiva, o ensino jurídico necessita preparar o acadêmico para o “domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito” (Maranhão; Florêncio; Almada, 2021, p. 163).

O ordenamento jurídico determina uma série de restrições ao uso lícito da inteligência artificial, que princípios éticos e jurídicos são exigidos. Maranhão, Florêncio e Almada (2021, p. 164) ilustra bem esse aspecto:

Um exemplo é a exigência de que as decisões judiciais sejam fundamentadas na análise das questões de fato e de direito presentes no processo.²¹ Diante desse requisito, um sistema inteligente que se proponha a automatizar uma decisão judicial - ou, de forma mais realista para a tecnologia atual, a fornecer aportes para um juiz humano - deve ser capaz de fornecer a fundamentação exigida por lei. Porém, a opacidade envolvida no uso e construção dos sistemas inteligentes pode dificultar, ou mesmo tornar inviável, a produção desse tipo de fundamentação (Maranhão; Florêncio; Almada, 2021, p. 164).

Assim, se o acadêmico enfrentará decisões nestes moldes, necessita de capacitação, desde os bancos da graduação, para lidar com tal cenário, haja vista que o ensino jurídico não pode não se desassociar da vida prático-profissional. O uso de sistemas computacionais são cada vez mais utilizado no âmbito jurídico, tem-se como ilustração o VJAP, desenvolvido para aplicação em temas de concorrência desleal, em particular sobre violação de segredo de indústria (*trade secret law*), ou ainda técnicas de aprendizagem de máquina empregadas para prever resultados de decisões judiciais a partir de textos jurídicos. “Um exemplo é o modelo construído por Nikolaos Aletras *et al.* (2016), que atingiu 79% de acurácia ao avaliar se a Corte Europeia de Direitos Humanos decidiria pela existência de uma violação de direitos em um determinado caso” (Maranhão; Florêncio; Almada, 2021, p. 168).

Ainda segundo estes mesmos autores:

Exemplo nesse sentido pode ser encontrado no trabalho de Verma *et al.* (2017), que desenvolveu um sistema com cerca de 75% de acurácia para predizer quando juízes das cortes de apelação norte-americanas divergiriam. Segundo a hipótese do trabalho, a divergência seria determinada por diferenças de natureza ideológica, porém os fatores mais correlacionados aos resultados foram: (i) a posição em que os juízes se sentavam no julgamento; (ii) o tamanho dos votos; e (iii) o número de citações de precedentes (Maranhão; Florêncio; Almada, 2021, p. 169).

No Direito brasileiro tem diversas empresas com atuação no mercado brasileiro e que os alunos precisam em que medidas elas interferem no ordenamento jurídico, inclusive, tendo em vista a importância de dados pessoais para o desenvolvimento do aprendizado de máquina desses sistemas, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) estabeleceu, por meio da Resolução 334/2020, o Comitê Consultivo de Dados Abertos e Proteção de Dados no âmbito do Poder Judiciário.

Este comitê tem por objetivo auxiliar o CNJ na construção de políticas de acesso a dados que equilibrem as demandas de transparência e desenvolvimento tecnológico, de um lado, e, de outro, a necessidade de proteção dos dados das pessoas eventualmente mencionadas no âmbito de documentos judiciais (Maranhão; Florêncio; Almada, 2021, p. 170).

É possível perceber, portanto, como a inteligência artificial vem ganhando força dentro do ordenamento jurídico como um todo e, assim, a academia precisa incorporar esse debate quando do momento a capacitação dos seus alunos, assegurando lhes uma adequada formação. Isso porque, no

campo do Direito, a IA inteligível interfere sobremaneira, uma vez que qualquer ato ou decisão judicial ou administrativa somente é juridicamente válido na medida em que possa ser juridicamente justificado.

É possível defender ainda que é necessária uma constante adaptação metodológica do ensino à realidade da sociedade da informação. Adaptação essa não só do educador, mas do ambiente de ensino. O ensino à Distância (EAD) como modalidade de ensino, por exemplo, é um dos principais responsáveis pela difusão de conhecimento em nível nacional e internacional (Durão; Guimarães, 2022, p. 357-360).

Ademais, segundo Castells (2005) existe um aspecto na atualidade que traz novos contornos:

[...] as redes de tecnologias digitais permitem a existência de redes que ultrapassem os seus limites históricos. E podem, ao mesmo tempo, ser flexíveis e adaptáveis graças à sua capacidade de descentralizar a sua performance ao longo de uma rede de componentes autónomos, enquanto se mantêm capazes de coordenar toda esta actividade descentralizada com a possibilidade de partilhar a tomada de decisões. As redes de comunicação digital são a coluna vertebral da sociedade em rede, tal como as redes de potência (ou redes energéticas) eram as infra-estruturas sobre as quais a sociedade industrial foi construída, como demonstrou o historiador Thomas Hughes (Castells, 2005, p. 18).

Retomando ao uso dos sistemas de inteligências no âmbito do Direito, propriamente, é possível concluir que novas profissões jurídicas irão surgir, dada automação de algumas das atividades jurídicas, começando por aquelas que envolvem trabalho repetitivo. Para tanto, a popularização da inteligência artificial exigirá profissionais que sejam capazes de lidar com as transformações tecnológicas com a atuação de equipes cada vez mais interdisciplinares com participação de juristas, cientistas da computação, designer, TI e outros (Maranhão; Florêncio; Almada, 2021, p. 173).

O futuro do Direito e do ensino jurídico diante das novas tecnologias

Diante de tudo que já fora exposto, é preciso refletir como os discentes do curso de Direito podem se preparar para o futuro e os exercícios de profissões jurídicas numa realidade que tende a ser dominada por algoritmos e inteligência artificial. Adicionado ainda, as condições social-econômicas brasileiras, cuja tamanha desigualdade social - enquanto se fala em inteligência artificial nas grandes metrópoles e há um só tempo, nos rincões do país sequer tem energia elétrica e água potável (Hogemann, 2018, p. 105-106).

O avanço tecnológico é uma realidade incontestável e a transformação das profissões, inclusive, a jurídica, é um caminho mais que provável. Hogemann (2018, p. 106) citando Sussekind adverte que:

[...] a tecnologia não destrói profissões inteiras de uma vez. Advogados, contadores ou médicos não vão chegar no trabalho e encontrar um robô sentado na cadeira deles. O que ela faz é mudar as tarefas e atividades que as pessoas realizam. E, em médio prazo, não achamos que haverá desemprego em massa, e sim redistribuição. É uma história na qual as tarefas e atividades que precisam ser realizadas para resolver os problemas que tradicionalmente só um médico, um advogado ou um contador resolveria serão bem diferentes e provavelmente serão feitas por pessoas diferentes (Hogemann, 2018, p. 106).

A mudança ocorre de modo cadenciado, e a cada onda sucessiva de inovação cria uma nova infraestrutura tecnológica que está transformando todos os aspectos da vida cotidiana. No entanto, este novo “mundo digital” coexiste com o antigo “mundo analógico”. “A tensão que existe entre essas realidades paralelas é a característica definidora desses tempos atuais desse Século XXI” (Hogemann, 2018, p. 107).

E aqui é preciso refletir no fato de que o uso de novas tecnologias, em especial, a inteligência artificial, *big data* e automação, não só auxiliam o advogado, mas podem inclusive, em certo ponto, substituí-los. Esse é a opinião de Hogemann (2018, p. 108):

As ferramentas de inteligência artificial ajudam os clientes a revisar, entender e até elaborar documentos legais. O aprendizado de máquina e a análise de dados não são usados apenas para fazer pesquisas jurídicas, mas também auxiliam na tomada de decisões legais e na previsão de casos legais. Claramente, se o trabalho legal dependerá e será executado por algoritmos no futuro, é crucial que os futuros advogados (e advogados que estão no início de suas carreiras) compreendam melhor o “aprendizado de máquina” e a “inteligência artificial” (Hogemann, 2018, p. 108).

O fato é que a transição do mundo analógico para o mundo digital requer da educação jurídica, enquanto prática didático-pedagógica, uma releitura e atualização (essa talvez constante), que obriguem docentes e os demais profissionais responsáveis pelo ensino jurídico uma atuação atenta a tais mudanças, que assegure oportunidades de emprego para estudantes de direito agora e no futuro. Hogemann chega a afirmar que: “Como os escritórios de advocacia se parecem cada vez mais com empresas de tecnologia, cabe aos estudantes de direito acompanhar o ritmo da mudança - e provar que os trainees ainda cumprem um relevante papel.” (Hogemann, 2018, p. 110).

O debate envolvendo a crise do ensino jurídico não é de agora, mas com o avanço da tecnologia como inteligência artificial, *blockchain*, contratos inteligentes, *big data*, numa sociedade cada vez mais complexa e interconectada requer um modelo de ensino que entenda e compreenda essa conjuntura atual. Os cursos de Direito precisam entender que o perfil tradicional didático-pedagógico até então adotado não se sustenta mais diante de uma realidade tão distinta. Neste sentido, os cursos

de Direito precisam voltar o ensino jurídico para outras disciplinas com mais ênfase e, simultaneamente, estarem abertas para receber a formação complementar dos profissionais das outras áreas, em especial as tecnológicas. Ao invés do tradicional e obsoleto treinamento positivista de “operadores do Direito”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursos de graduação precisam formar profissionais capazes de conceber soluções jurídicas ao caso concreto, para tanto os gestores e docentes dos cursos jurídicos deverão lidar, necessariamente, com os avanços tecnológicos que envolvem desde processamento de dados, até a inteligência artificial - que hoje tem cada vez mais tomado espaço no campo do Direito. Por isso, o debate pedagógico a respeito desse cenário é inadiável. Cabe discutir como os cursos de Direito irão se adaptar às inovações e como incrementar atividades e práticas didático-pedagógicas em sala de aula capazes de preparar os alunos para as muitas e variadas carreiras que possam seguir.

A tecnologia aplicada ao Direito é uma nova fase do aprendizado e quem ignorá-la será suplantado pela nova realidade, dominada pela tecnologia, que exigirá um ensino jurídico comprometido não só com o desenvolvimento do raciocínio jurídico-crítico (estudo expositivo de conceitos, doutrina e atos normativos), mas também com um olhar atento a toda essa mudança tecnológica.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, R. **A Ética e o Ensino Jurídico: A Importância dos Conteúdos Éticos para o Direito e seu Papel na Recuperação da Crise do Ensino Jurídico**. Revista de Pesquisa e Educação Jurídica. 1. 70. 10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2015.v1i1.4.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo, SP: Martin Claret, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **STF finaliza testes de nova ferramenta de Inteligência Artificial.** 11 maio 2023. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=507120&ori=1#:~:text=Celeridade%20e%20seguran%C3%A7a%20jur%C3%ADica,de%20demandas%20em%20menos%20tempo>. Acesso em: 30 maio 2023.

CALÇADO, G. **Teoria da constituição e direito constitucional.** 2. ed., São Paulo: Tirant Lo Blanch, 2023.

CASTELLS, M. A sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. **A Sociedade em Rede. Do Conhecimento à Acção Política.** Revista Científica. Lisboa, p. 17-30, 2005.

COELHO, A. Z. **A ciência de dados e a inteligência artificial no Direito em 2018,** Parte I. 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2019-jan-01/zavaglia-ciencia-dados-inteligencia-artificial-direito>. Acesso em: 16 jun. 2023.

COELHO, M. V. F. **O uso da inteligência artificial no meio jurídico.** 2019. Editora Justiça e Cidadania. Disponível em: <https://www.editorajc.com.br/o-uso-da-inteligencia-artificial-no-meio-juridico>. Acesso em: 24 maio 2023.

DURÃO, P.; GUIMARÃES, M. S. A transformação digital e social no ensino jurídico na era da educação 5.0. In: PESSOA, F. M. G.; PORTO, M. M. L.; SANTOS, L. A. de A (Org.). **Perspectivas contemporâneas da pesquisa e do ensino em Direito.** Aracaju, SE: Criação Editora, 2022.

HARTMANN PEIXOTO, F. **Direito e Inteligência Artificial.** Coleção Inteligência Artificial e Jurisdição. Volume 2. DR.IA. Brasília, 2020. Disponível em: www.dria.unb.br. Acesso em: 24 maio 2023.

HOGEMANN, E. R. O futuro do Direito e do ensino jurídico diante das novas tecnologias. **Revista Interdisciplinar Do Direito** - Faculdade De Direito De Valença, 16(1), 105-115, 2018. Disponível em: <https://revistas.faa.edu.br/FDV/article/view/487>. Acesso em: 17 jun. 2023.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino.** São Paulo, Atlas, 2004.

MARANHÃO, J. S. de A.; FLORÊNCIO, Juliana Abrusio; ALMADA, Marco. **Inteligência artificial aplicada ao direito e o direito da inteligência artificial.** SUPREMA - Revista de Estudos Constitucionais, Brasília, v. 1, n. 1, p. 154-180, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://suprema.stf.jus.br/index.php/suprema/article/view/20>. Acesso em: 16 jun. 2023.

PEREIRA, J. S dos S. S.; MAFALDO, D. R. O acesso à justiça e o metaverso: possíveis caminhos de integração. In: SOUZA, Bernardo de Azevedo e, coordenador. **Metaverso e Direito: Desafios e Oportunidades.** São Paulo: RT, 2022. p. 101-114.

RUSSELL, S.; NORVIG, P. **Inteligência artificial.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

SANTOS, C. A. F. dos; ALVES M. C. de F. A literatura e o cinema no ensino jurídico: diálogos Plurais, valores humanitários e Democráticos. In: PESSOA, F. M. G.; PORTO, M. M. L.; SANTOS, L. A. de A. **Perspectivas contemporâneas da pesquisa e do ensino em Direito.** Aracaju, SE: Criação Editora, 2022.

VICARI, R. M. Influências das Tecnologias da Inteligência Artificial no ensino. **Estudos avançados**. USP. n. XX, p. 73-84, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.35101.006> . Acesso em: 16 jun. 2023.

VIEIRA, O. V.; GHIRARDI, J. G. É possível contribuir para a formação ética de nossos juristas? Desafios para o ensino jurídico no Brasil. **Revista USP**, [S. l.], n. 110, p. 43-54, 2017. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i110p43-54. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/125321> . Acesso em: 26 maio 2023.

CAPÍTULO 10

A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO À DISTÂNCIA EM PARALELO COM O MODELO BIDIMENSIONAL DE JOSEPH LOWMAN

*Gabriela Silva dos Santos Mendonça
Ubirajara Coelho Neto*

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar os modelos de ensino à distância (EAD) em paralelo com o modelo bidimensional de Joseph Lowman para responder se os métodos apresentados por ele podem ser encaixados no ensino jurídico à distância. O texto aborda as diretrizes sobre o ensino à distância, bem como as três formas que podem ser adotadas dentro da academia e analisa o modelo bidimensional proposto por Joseph Lowman, onde além de avaliar as duas dimensões (estímulo intelectual e o relacionamento interpessoal) com o modelo EAD. Assim, com objetivo de compreender as nuances da problemática, utilizou-se a metodologia de revisão, e, quanto ao procedimento, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, tendo em vista que buscou-se analisar o modelo lowmaniano através do livro: Dominando as Técnicas de Ensino. Além disso, foi desenvolvida uma pesquisa teórica bibliográfica, adotando como técnica de estudo o ensino à distância no Brasil. Para isso, foi usada a base de dados disponibilizada através do Portal Periódicos Capes, SciELO, BDTD, CONPEDI e Google Scholar entre outros. Ao final, foi feita uma abordagem qualitativa dos levantamentos estudados. O estudo concluiu que não é possível aplicar algumas técnicas na modalidade assíncrona do EAD, tendo em vista que no modelo mencionado não existe interação ao vivo, apenas a gravação da aula pelo professor, com isso, inexistente sensibilidade com a fala e os movimentos, ou seja, as técnicas defendidas por Lowman, não poderão ser aplicadas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Jurídico. Modelo Bidimensional. Educação à Distância.

INTRODUÇÃO

Com o advento das inovações tecnológicas, as possibilidades de ensino foram ganhando novas formas de propagação, principalmente, com a implementação da educação à distância (EAD), o ensino superior vem ganhando novas formas.

Inclusive, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através da portaria nº 02 de 04 de janeiro de 2021, trouxe regulamentações e diretrizes para a pós-graduação (*strictu sensu*), ou seja, a sociedade caminha para adoção dessas práticas.

Neste artigo, busca-se dar um enfoque ao curso superior jurídico com a implantação do modelo EAD, visto que, em julho de 2021, o Ministério da Educação (MEC) autorizou as solicitações das universidades sobre a implantação do modelo no curso de direito, e, logo depois, após manifestação

do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB), em 2022, suspendeu os processos de autorização, reconhecimento e renovação.

Desde 2009 discute-se muito a implantação do ensino jurídico à distância, porém, a ideia não foi levada a diante. Somente com o surgimento da pandemia de COVID-19, a qual trouxe severas implicações para todos os setores da sociedade, a ideia passou a tomar destaque dentro do setor da educação.

Quando, ainda no ano de 2020, deflagrou-se um quadro de contaminações a nível mundial, de modo que autoridades governamentais de diversos países passaram a adotar medidas para conter, de alguma forma, o avanço da doença e os seus impactos, especialmente, no âmbito acadêmico, o modelo EAD passou a ser uma realidade mais próxima dos cursos de direito.

Porém, tal ideia sempre foi questionada por alguns educadores e membros de associações. Para o CFOAB, o ensino jurídico por si só vem perdendo a qualidade, considerando a diminuição dos aprovados no exame da ordem¹¹.

Nessa perspectiva entre o avanço tecnológico do ensino jurídico à distância e a necessidade no aumento da qualidade do ensino, o papel do docente torna-se primordial. Com as mudanças, percebe-se que o modelo de educação precisa aproximar e fomentar o aprendizado do aluno. O docente precisa ir além de expor o conteúdo na sala de aula, ele deve incentivar o processo de aprendizagem do discente. Por isso, é necessário buscar pelo ensino exemplar dentro e fora do ambiente virtual.

Por isso, é crucial questionar se ensino jurídico à distância é uma realidade a ser considerada? O que seria um ensino exemplar? Como é possível para o docente fomentar e aproximar o aprendizado do aluno e obter um bom aproveitamento no formato EAD?

Como objetivo geral, o estudo busca analisar os modelos de ensino à distância em paralelo com o modelo bidimensional de Joseph Lowman para responder se os métodos apresentados por ele podem ser encaixados no ensino jurídico a distância.

Como objetivos específicos, esta pesquisa visa: a) apontar quais são os modelos de ensino à distância e detectar a sua possível utilização dentro do curso de direito; b) analisar o modelo bidimensional proposto por Joseph Lowman; c) correlacionar os modelos de ensino à distância com as ideias trazidas pelo modelo bidimensional.

Neste toar, o presente trabalho utilizou a metodologia de revisão e quanto ao procedimento utilizou-se a pesquisa bibliográfica, tendo em vista que buscou-se analisar o modelo lowmaniano através do livro: Dominando as Técnicas de Ensino. Além disso, foi desenvolvida uma pesquisa teórica

¹¹ EXAME de ordem em números, FGV Projetos, Disponível em: https://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/exame_de_ordem_em_numeros.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

bibliográfica, como técnica de estudo, sobre o ensino à distância no Brasil, para isso foi usada a base de dados disponibilizada através do Portal Periódicos Capes, SciELO, BDTD, CONPEDI e Google Scholar entre outros. Ao final, foi feita uma abordagem qualitativa dos levantamentos estudados.

Justifica-se o estudo pelo grau de relevância da temática para a comunidade acadêmica em que deve conhecer os novos métodos de ensino, o panorama atual da educação no curso de direito e métodos que estimulem a aprendizagem por meio do docente.

O ENSINO À DISTÂNCIA E SUA UTILIZAÇÃO NO CURSO DE DIREITO

O ensino à distância tem previsão no artigo 47 da Lei nº 9.394 de 1996 e regulamentação e definição no Decreto nº 9057 de 2017. Já a Portaria de nº 02 de 2007 do Ministério da Educação disciplina o procedimento para o incremento na educação superior na modalidade à distância.

A modalidade de ensino à distância traz três formas que podem ser adotadas dentro da academia, quais sejam: o ensino remoto síncrono, a sala de aula simultânea e o remoto assíncrono. Na primeira, temos uma interação simultânea entre o aluno e o professor mesmo em ambiente digital, por outro lado, a sala de aula simultânea ocorre dentro de uma instituição onde o professor e o aluno estão no mesmo espaço, mas a aula é transmitida para outros alunos. Por último, o modelo assíncrono não existe interação ao vivo, apenas a gravação da aula pelo professor.

O ensino à distância se tornou uma necessidade com a pandemia, mas não é uma novidade, pois há muito tempo as pessoas utilizam esse meio em cursos de pós-graduação *latu sensu*, em cursos para formação complementar, e, inclusive, para obter os conhecimentos específicos, por meio de preparatórios, para carreiras jurídicas, como magistratura, procuradoria e delegado e para o próprio exame da OAB.

A Lei nº 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) incentiva a prática da educação à distância (Brasil, 1996), bem como a Constituição Federal de 1988 incrementa que a educação é direito de todos (Brasil, 1988).

A EAD é defendida por alguns por inexistir uma distância física entre o professor e o aluno, proporcionar uma economia, além de oportunizar o aluno de ter acessos a aulas com profissionais capacitados e renomados, assim, assegura a democratização da educação e oportuniza o acesso para diversas pessoas (Voroniuk, 2016, p. 383).

No entanto, apresenta desafios que precisam ser considerados e avaliados. Dentro do ensino à distância, o aluno acaba tendo que administrar o seu horário para ver as aulas, então precisa ter uma disciplina e maturidade maior para poder enfrentar o processo. Não tem contato

pessoalmente com os colegas e com o professor. Além disso, as condições de acesso à internet ou até mesmo os meios tecnológicos para assistir as aulas não são igualitárias, o que impossibilita um constante contato com as aulas.

É importante considerar que a qualidade e oportunidade de acesso não andam juntas. A abertura de diversos cursos beneficia as instituições de ensino particulares e deve ser observada com muito critério essa abertura desenfreada com o objetivo somente de universalizar a educação.

Nesse sentido, Claudia Voroniuk (2016) alerta que o modelo de curso de graduação à distância é o melhor investimento para as instituições particulares que visam ainda mais o lucro, tendo em vista a utilização de um espaço físico pequeno e poucos equipamentos, e, assim, justificam que o modelo de ensino tem o melhor alcance.

Porém, olhando para a realidade do ensino no Brasil, a qualidade e o acesso são tratados de maneiras diferentes, conforme assegura João César e João Maurício (2022), a experiência nacional demonstra que a oferta quantitativa não assegura um ensino com qualidade.

A figura do docente precisa se manter o tempo todo atualizada e envolver o aluno no conteúdo abordado em sala de aula. João Rocha Filho e João Adeodato (2022) defende que o professor precisa despertar em seus alunos o olhar crítico e curioso com relação a ciência jurídica. Além disso, argumenta a necessidade de oficinas profissionalizantes e cursos de aperfeiçoamento para os docentes e para a instituição de ensino.

No âmbito do ensino jurídico, a situação passa a ser desafiadora, pois o operador do direito precisa saber enfrentar situações inusitadas as quais não tem previsão ou um modelo pronto de como encarar.

Nessa linha de raciocínio, o docente do Curso de Direito precisa instigar ao futuro bacharel em direito a prática e o raciocínio crítico. Porém, muitos se questionam se no modelo EAD seria possível essa implementação, principalmente, por já considerar o ensino presencial precário.

Como já exposto, os resultados da OAB provam por si só que o problema não reside no fato do ensino à distância. O problema vem sendo exposto por anos e precisa levar ao debate a possibilidade de mudança na metodologia de ensino dentro dos cursos de direito.

O estudante precisa ser questionador e ter opinião crítica com embasamentos científicos. Ao expor um conteúdo, o docente precisa ter cautela, principalmente, quando se tratar de um público do primeiro semestre do curso. Os primeiros passos dentro da universidade precisam ser guiados e não realizados pelo próprio docente.

Ao final do curso, um bacharel em direito, mestre ou doutor precisam contribuir significativamente dentro da sua área de atuação. Somente com a visão do docente não será possível fazer isso. É necessário ir além. Ampliar o campo de visão.

O MODELO BIDIMENSIONAL DE ENSINO

O modelo bidimensional de ensino é proposto por Joseph Lowman em sua obra, *Dominando as Técnicas de Ensino*. Para Lowman (2004), o modelo de ensino universitário dentro da sala de aula se caracteriza com duas dimensões: estímulo intelectual e o relacionamento interpessoal.

Lowman (2004) considera que essas dimensões são instigadas pelo docente na sala de aula e o efetivo emprego de uma delas vai assegurar o ensino efetivo.

A primeira dimensão traz a ideia de que o professor deve ser competente para apresentar com clareza e deve causar um impacto emocional estimulante para os estudantes. As duas ideias estão intrinsicamente interligadas, pois na visão do autor, a clareza é voltada para a ideia do que apresentar e o impacto emocional é o modo como é apresentado (Lowman, 2004, p. 39).

As salas de aula precisam ser um ambiente de proliferação de ideias de ambos os lados, tanto do docente quanto dos estudantes. Saber expor o conhecimento é importante para prender a atenção do aluno e ao mesmo tempo incentivar a sua participação na aula, pois assim demonstra que ele compreende o que foi exposto.

Já a segunda dimensão diz respeito ao relacionamento interpessoal, o autor defende que a sala de aula é uma arena interpessoal, ou seja, existe diversas pessoas com comportamentos psicológicos distintos (Lowman, 2004, p. 43).

As pessoas são diferentes, possuem afinidades com umas e outras não. Dentro da sala de aula é importante aceitar as diferenças e a pluralidade de ideias. O docente precisa olhar para cada um e entender que o processo de aprendizagem é ligado aos comportamentos e o dia a dia enfrentado por cada estudante.

Lowman (2004) traz a ideia do que considera um ensino exemplar, na visão dele é caracterizado por estimular emoções associando à atividade intelectual, contribuindo para o estímulo de ideias, entender conceitos, enxergar em outras situações e participar de processos de descobertas.

Aliar as duas dimensões é fundamental para o ensino-aprendizagem do aluno. E a segunda dimensão é que mais apresenta desafios para ser concretizada, uma vez que alguns professores consideram que reconhecer os sentimentos ou comportamentos dos alunos é irrelevante para a transmissão do conteúdo, acreditam, inclusive, que formaram pessoas mais frágeis (Lowman, 2004, p. 45).

Lowman (2004) defende que os professores exemplares são eruditos, acessíveis e estão envolvidos e comprometidos com o conhecimento. É crucial entender que para a segunda dimensão é

fundamental que atitudes dos estudantes e dos docentes dentro da sala de aula influenciam diretamente no relacionamento interpessoal.

Nessa linha de pensamento, Mazilda Gonçalves, Francisco Maximiano e Eudes Lins (2012), discorrem na mesma vertente analisando o modelo bidimensional, que a forma aberta e calorosa do docente repercute na aprendizagem do aluno.

As atitudes dos estudantes, conforme relatada pelo autor, variam, existem estudantes submissos, briguentos e desconfiados. As atitudes dos professores não ficam longe disso, são pessoas e sentem emoções como qualquer outra (Lowman, 2004, p. 57). Ao final, tanto o aluno quanto o professor têm expectativas do que consideram um professor ou aluno ideal.

Para Lowman (2004), ao se ver no meio disso, o docente deve ser capaz: promover relacionamentos pessoais com os estudantes; obter feedback dos alunos regularmente; motivar estudantes a trabalhar por meio da liderança efetiva em sala de aula; mostrar especial atenção a determinados tipos de alunos; lidar com uma variedade de questões interpessoais.

No decorrer da obra, Lowman (2004) discorre algumas práticas que auxiliam o docente a cumprir essas técnicas. Dentre uma delas, aprender os nomes de seus alunos, para isso fazer atividades no primeiro dia de aula. Apesar de que seja uma tarefa difícil, dependendo do número de alunos, é interessante mencionar isso aos estudantes.

Além disso, pode chegar à classe cinco ou dez minutos antes da aula. Para o autor, isso passa a sensação que a aula começará no horário designado, bem como abre espaço para conversas informais. Ficar após a aula também pode estimular discussões e conversas sobre o assunto. É importante fixar horários para se colocar à disposição dos alunos e participar de eventos esportivos ou artísticos de maneira genuína.

É fundamental obter feedback dos alunos, bem como oferecer. Abrir uma rede de diálogo com uma comunicação de mão dupla auxilia na melhoria do ensino. Para Lowman (2004), na terceira semana de aula, o docente deve estimular os estudantes para serem livres para fazer perguntas ou comentários.

O autor define as salas de aula como arenas dramáticas e relata que “a comunicação eficiente não assegura de maneira alguma que um professor universitário promoverá sabedoria ou estimulará o crescimento intelectual dos estudantes”.

Com isso, o Lowman (2004) sugere alguns métodos para auxiliar o docente: a) Aumentar a sensibilidade para a fala dos outros; b) Aumentar a sensibilidade para os movimentos dos outros; c) Registrar e analisar sua fala e seus movimentos; d) Exercícios para o aperfeiçoamento da voz; e) Exercícios para melhorar os gestos e a postura corporal; f) Consciência da Sala de aula como um palco; g) Envolvendo ativamente os estudantes; h) Criando um suspense dramático.

É necessário que o professor se mantenha em constante atualização e aprendizado, bem como aperfeiçoar os seus métodos de aprendizado. É importante passar o conhecimento, mas é fundamental saber repassar e estimular o aprendizado por parte dos seus alunos. Manter uma sala de aula um local de disseminação de conhecimento, tanto por parte dos alunos quanto do que foi planejado pelo docente.

O MODELO BIDIMENSIONAL DE ENSINO ALIADO COM O ENSINO À DISTÂNCIA NO CURSO DE DIREITO

O presente tópico busca aliar as ideias trazidas pelo modelo bidimensional de ensino com a implementação do ensino ou educação à distância no curso de direito.

Como exposto nos capítulos anteriores, o modelo EAD vem tomando destaque nas universidades, principalmente, com a pós-graduação e demais cursos complementares no formato à distância.

Por outro lado, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), se posiciona contra a implementação do modelo EAD, e argumenta que a formação do profissional do direito precisa desenvolver habilidades práticas, as quais são efetivadas de maneira presenciais¹².

No entanto, é de se questionar a atual metodologia do curso de direito, considerando o nível alto de reprovação no exame de ordem.

Pelo estudo realizado por João César e João Maurício (2022) foi constatado que de todos os candidatos inscritos, somente 40% deles foram aprovados na primeira tentativa e que de todos os inscritos no exame de ordem nos últimos 10 anos, apenas 61% dos candidatos foram aprovados.

Como a graduação de direito à distância não é efetivada e existe uma alta taxa de reprovação no exame de ordem, fica evidente que o modelo EAD não é o problema. É chegada a hora de começar a questionar a metodologia utilizada nos cursos de direito e confrontar com os métodos de educação mais atuais.

O modelo EAD vem tomando espaço, e, é preciso ter em mente que o docente deve ser preparado para se adaptar aos novos métodos de dar aula. Limita-se a uma sala de aula presencial não é o futuro. A tecnologia vem avançando cada vez mais. Na pandemia, foi possível ver a necessidade de reinvenção da educação.

¹² Revista Consultor Jurídico, 7 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2023-jun-07/oab-posiciona-cursos-graduacao-modalidade-ead>. Acesso em: 10 de abr. de 2023.

O ensino à distância é utilizado, inclusive, para a preparação em carreiras jurídicas. O grande número de aprovados em concursos por meio de cursos à distância é um dado inegável¹³.

É preciso abrir espaços para as novas formas de educação. Porém, de nada adianta se não solucionar problemas existentes seja no modo presencial ou à distância. A metodologia do curso de direito precisa ser revista e avaliada constantemente.

O modelo bidimensional é uma realidade a ser considerada dentro do curso de direito, já que os métodos de ensino utilizados não estão trazendo um resultado satisfatório. Conforme ensina Willde Sobral e Flávia Pessoa (2020) o ensino jurídico deve ser interdisciplinar, o profissional precisa conhecer a norma e ir além, aliar isso as demandas existentes na sociedade com os estudos dos demais ramos do conhecimento.

Willde Sobral e Flávia Pessoa (2020) relatam a importância da formação humanística do profissional e enfatizam que, a formação teve ser pautada em valores éticos e sociais. Além disso, o estudo é muito mais que conhecer a norma, existe uma necessidade em dialogar com as demais áreas do conhecimento.

Sendo assim, a formação do profissional deve ser voltada para as demandas da sociedade, trazer uma pessoa preocupada com a realidade e levar as garantias legais para as pessoas. Não se preocupar com títulos, fama ou com a roupa que vai usar para impressionar as pessoas.

O estudante e o docente precisam caminhar juntos para um único objetivo, qual seja: o aprendizado constante. O professor é um facilitador que deve assegurar ao seu aluno o conteúdo e incentivar que o aluno pesquise e vá além da sala de aula.

No entanto, é preciso considerar se o modelo bidimensional pode ser adotado na modalidade EAD, uma vez que tem duas dimensões, estímulo intelectual e o relacionamento interpessoal, e uma delas fala do relacionamento interpessoal com o estudante.

É evidente que as relações podem ser construídas ou mantidas por meio das redes sociais ou ligações. A relação professor e aluno não seria uma exceção, pois, desde que possível, os estudantes enviam e-mails ou mandam mensagem para o seu professor.

Por meio das redes sociais, as pessoas interagem o tempo todo, criam conteúdo e promovem eventos acadêmicos por plataformas digitais não deixa de ser um jeito do professor conhecer outra realidade da vida do estudante. Porém, é importante observar que nem todos os alunos ou professores são tão ativos nas redes sociais ou até mesmo gostam de utilizar.

¹³ Dedicção Delta, Preparação Extensiva para Delegado Federal 2023. Disponível: [https://www.dedicacaodelta.com.br/preparacao-extensiva-delegado-federal-2023#:~:text=O%20%C3%BAltimo%20concurso%20para%20Delegado,como%20Delegado\(a\)%20Federal](https://www.dedicacaodelta.com.br/preparacao-extensiva-delegado-federal-2023#:~:text=O%20%C3%BAltimo%20concurso%20para%20Delegado,como%20Delegado(a)%20Federal). Acesso: 10 de abr. de 2023.

É importante inserir todos, para isso, o próprio professor poderia ter esse cuidado, no momento de lecionar, tentar aproximação com o aluno na sala de aula quando for no modelo remoto síncrono ou nas salas de aula remotas.

No entanto, tal forma ainda é questionada por Tonnetti (2012), diante da inexistência de contato, não há uma interação com os alunos, e, com isso, os professores não lidam com pessoas, mas sim com máquinas:

A ideia de se manter uma educação à distância ainda é muito questionada, bem como a ideia de construir uma relação à distância. No entanto, para Lowman (2004), o ensino efetivo pode ser realizado apenas com uma das dimensões, ou seja, mesmo que o professor não consiga estabelecer uma relação interpessoal com o aluno, mas consegue realizar o estímulo intelectual.

Ao olhar as técnicas, já expostas, adotadas por Lowman (2004) nem todas podem ser aplicadas nos modelos EAD (síncrono, assíncrono e nas salas de aula remotas), principalmente, no modelo assíncrono.

Dentre as técnicas, não é possível o docente aplicar, dentro do modelo assíncrono, a sensibilidade para a fala dos outros e nem a sensibilidade para os movimentos dos outros, pois são técnicas aplicadas que deve existir a interação com o estudante no momento que ocorre a aula.

A sensibilidade para a fala dos outros envolve escutar o outro e a maneira com que se expressam. Para Lowman (2004) o docente precisa ouvir e observar os gestos do outro para melhorar, inclusive, a própria voz.

Por outro lado, os movimentos dos outros é algo a se considerar, pois na visão do autor, ao tentar desviar o olhar do aluno, o profissional acaba demonstrando incertezas e desconforto. Não tem como se preocupar com isso no modelo EAD assíncrono, diante da inexistência de estudantes no momento da aula.

Um modelo, inclusive, criticado pelo Professor Paulo Freire (2005):

Narração de conteúdos que, por isso mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito - o narrador - e objetos pacientes, ouvintes - os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta - narrar, sempre narrar [...] por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade “da palavra e não sua força transformadora. [...] a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas, em recipientes a serem enchidos pelo educado. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em Lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados “e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 2005, p. 65-66).

Os especialistas criticam esse modelo de educação em que os estudantes apenas escutam e não desenvolvem um pensamento crítico dentro da sala de aula. Ademais, não é a ideia proposta trazida por Joseph Lowman, o autor defende que o docente deve fomentar o pensamento crítico do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, faz-se necessário observar a importância do trabalho, pois debate pontos sensíveis e relevantes sobre o ensino jurídico, além de contribuir para o âmbito acadêmico.

Pela pesquisa, foi possível destacar as principais diretrizes sobre o ensino à distância, bem como as três formas que podem ser adotadas dentro da academia, quais sejam: o ensino remoto síncrono, a sala de aula simultânea e o remoto assíncrono. Ainda, analisou a aplicação do EAD no curso de direito e a seus percalços.

Com o estudo, ainda, foi possível analisar o modelo bidimensional proposto por Joseph Lowman, onde além de avaliar as duas dimensões (estímulo intelectual e o relacionamento interpessoal), o estudo auferiu métodos que auxiliam o docente e o que ele deve ser capaz de fazer para garantir um ensino efetivo.

Pelos atuais resultados no Exame da Ordem, é necessário repensar nos modelos tradicionais de ensino jurídico. Principalmente, com o avanço da tecnologia, é necessário considerar se o modelo EAD é uma alternativa para o ensino. É preciso considerar a aplicação do modelo bidimensional no ensino jurídico.

Além disso, com o modelo bidimensional adotado, deve-se ter em mente que não possível aplicar algumas técnicas na modalidade assíncrona do EAD, tendo em vista que o modelo mencionado não existe interação ao vivo, apenas a gravação da aula pelo professor, com isso, a sensibilidade para a fala dos outros e nem a sensibilidade para os movimentos dos outros, técnicas observadas por Lowman, não serão aplicadas.

A modalidade não encontra respaldo dos especialistas na educação. Sem falar que mesmo Estado democrático de direito incentivando o acesso à educação, nem todos tem acesso à internet ou a meios de tecnologia.

Outrossim, com o trabalho, foi possível vislumbrar que a partir dos questionamentos levantados, apesar do ensino à distância ser uma realidade, nem todos os seus modelos conseguem utilizar o modelo bidimensional sugerido por Joseph Lowman.

REFERÊNCIAS

BATISTA, M. G. da S. L. B. BEZERRA, F. M; BATISTA, E. L. Estímulo intelectual e relações interpessoais no processo de ensino-aprendizagem: reflexões sobre o modelo bidimensional de Joseph Lowman. **Connexio Revista Científica da Escola de Gestão e Negócios da Universidade Potiguar**. 2012. Disponível em <http://repositorio.unp.br/index.php/connexio/article/view/230>. Acesso em: 10 de abr. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017** - Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso: 10 de abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 2, de 4 de janeiro de 2021**. Disponível: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-capes-002-2021-01-04.pdf>. Acesso: 10 de abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria de nº 02 de 2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pdi/port%20normativa%20n2%20de%2010%20de%20janeiro%20de%202007.pdf>. Acesso em: 10 de abr. de 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LDB. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

ROCHA FILHO, J.; ADEODATO, J. **A implantação do ensino a distância na graduação em direito é uma necessidade, uma inovação ou um retrocesso?** Revista Internacional Consinter de Direito, N. XV, 2º semestre de 2022, p. 153-171.

SOBRAL, W.; PESSOA, F. Ensino jurídico, interdisciplinaridade e a formação humanística do profissional do direito. In: PESSOA, F. M. G.; ARAÚJO, L. L. R. S. de; ALMEIDA, R. de S. S. (Org.). **Sobre Ensinar e Pesquisar Direito: reflexos para além das salas**. Aracaju, SE: Criação Editora, 2020, p. 117-134.

TONNETTI, F. A. **Tutor é professor: algumas considerações sobre o trabalho docente na educação a distância**. In: Encontro de Pesquisadores à Distância - (SIED-ENPED 2012), 2012, São Carlos. Anais. São Carlos: UFSCAR, 2012.

VORONIUK, C. **O ensino de graduação a distância e a inserção social no brasil - oportunidade ou massificação da educação superior.** Direito, educação, epistemologias, metodologias do conhecimento e pesquisa jurídica. Florianópolis: CONPEDI, 2016, p. 379-394.

CAPÍTULO 11

NOVO ENSINO MÉDIO, ITINERÁRIOS FORMATIVOS E A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL EM DIREITO

*Kid Lenier Rezende
Henrique Ribeiro Cardoso*

RESUMO

Diante do cenário de mutações sociais, envolvendo diversos âmbitos do direito, com a educação não seria diferente. A necessidade constante de se qualificar a educação no Brasil levou a reforma do Ensino Médio que trouxe diversas inovações que serão objeto de análise através do presente artigo. O Novo Ensino Médio trouxe inovações como a Base Nacional Comum Curricular e os Itinerários Formativos que irão compor a grade curricular de formação dos estudantes da Educação Básica, composto por disciplinas distribuídas em áreas de conhecimento, diferente do padrão antigo a fim de possibilitar maior interdisciplinaridade, além de viabilizar a qualificação dos estudantes nos padrões de avaliação internacional. O Novo Ensino Médio é uma reforma educacional que busca promover uma formação mais integrada e flexível, com a adoção dos itinerários formativos que permitem aos estudantes escolherem áreas de conhecimento específicas de acordo com seus interesses e aptidões. Assim, as instituições de ensino serão responsáveis por promover os itinerários formativos de forma ampla a fim de possibilitar aos estudantes a escolha que mais se identifiquem, além de selecionar profissionais capacitados para desempenhar as habilidades e competências previstas para cada um dos itinerários, conforme prevê a legislação. Diante destas inovações, necessária a análise da legislação que implementou essa reforma na estrutura metodológica aplicada a educação, bem como refletir como o profissional com formação em direito encontrará oportunidades e obstáculos para atuar junto ao ensino na Educação Básica e contribuir com a capacitação dos estudantes e o desenvolvimento da consciência crítica argumentativa.

PALAVRAS-CHAVE: Novo Ensino Médio; Profissional com formação em direito; Itinerários Formativos.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental imprescindível ao desenvolvimento individual dos cidadãos e representa a evolução social de um país, sendo pauta de diversas discussões e reivindicações políticas para que seja promovida de forma plena e eficaz. Desta forma, diante das mutações que a sociedade vem sofrendo, principalmente com o advento da tecnologia, é necessária uma reavaliação das metodologias de ensino.

A pandemia do SarsCov2 (COVID-19) foi determinante para que fosse repensada as formas de ensino, além de evidenciar o latente déficit de investimento que a educação requer, uma vez que toda a instituição de ensino não estava preparada para a mudança repentina da metodologia do

presencial para o virtual. Obstáculos que já eram difíceis no cenário presencial alavancaram no virtual, no qual era ainda mais difícil a interação com os alunos, além de prender a atenção quando há diversas distrações durante o uso de um computador ou ainda dos afazeres de casa.

A educação está prevista como direito fundamento no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, a qual disciplina esse direito social a partir do artigo 206 prevendo legislação que trace diretrizes para a promoção plena, eficaz e igualitária da educação. Conforme esta legislação, o sistema educacional brasileiro é dividido em dois principais blocos que é a educação básica – ensino fundamental e médio – e ensino superior – composto pelas faculdades.

Os estudantes ao ingressarem no ensino superior irão optar dentre os cursos de licenciatura, bacharelado e técnico. O Novo Ensino Médio tem como proposta retirar o aspecto intermediário da educação básica e propor uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que irá ofertar diferentes possibilidades aos seus estudantes, através dos itinerários formativos, com foco na nas áreas de conhecimento e na formação técnica profissional levando a uma formação para a vida e não somente para ingressar no ensino superior.

Sendo assim, o presente artigo busca conhecer o projeto do Novo Ensino Médio por meio da análise legislativa que regulamenta o sistema educacional brasileiro composta especialmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 13.415/2017 e demais leis que alterem seu texto. Além de analisar a nova metodologia de ensino para as novas diretrizes curriculares, bem como a influência da utilização dos itinerários informativos para a formação de novos profissionais do direito.

Por fim, busca identificar como o profissional com formação em direito poderá atuar junto a nova base curricular do ensino médio, fomentando o conhecimento básico de direitos e se haverá repercussão na formação dos profissionais futuros ou na formação de uma sociedade mais consciente de seus direitos. Nesta seara, será possível identificar se há e quais são os impedimentos para essa atuação, além dos requisitos para a sua superação.

A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL

É necessário realizar uma retrospectiva na trajetória histórica da educação como política pública no Brasil para melhor compreender as suas transformações e a manifestação em prol de uma nova educação. A partir da década de 1930, teve início um movimento social que defendia uma educação laica, gratuita, pública e sendo um direito de todos (Almeida, 1990).

Esse movimento originou o Plano Nacional de Educação que na época sofreu influência de representantes de diferentes concepções de educação: escolanovistas, escola integralista, ideário

católico e ideário soviético. As concepções filosóficas enumeradas protagonizaram diversas discussões a respeito do objetivo da educação e o que ela deveria representar.

Desde a pensamentos liberais que defendiam que a escola deveria ser pautada na liberdade do indivíduo, assim como prevê Amartya Sen (2010) que o direito ao desenvolvimento torna o indivíduo capaz e consciente das suas escolhas, podendo participar mais ativamente no seu desenvolvimento pessoal e contribuir qualitativamente para o crescimento da sociedade. Essa visão também compactua com a escola integralista que visa a educação como instrumento de formação para o mercado de trabalho, assim quanto melhor a educação mais preparada para o mercado de trabalho o estudante estaria.

Por outro lado, o ideário católico busca promover a visão humanista da educação, na qual não deveria apenas ser proposto o aprendizado nas áreas de conhecimento, técnico e profissionalmente somente. Mas, também oportunizado metodologias de ensino que fomentem o trabalho em equipe, a consciência como cidadão integrante de um coletivo e que haja um crescimento social em conjunto as aptidões individuais para desempenhar uma profissão.

O Plano Nacional de Educação existe até hoje e serve como documento que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dentro de um período¹⁴.

Adiante, a partir do governo de Getúlio Vargas, por meio da Revolução Capanema (Melo, 2012), foi realizada uma reforma do sistema educacional brasileiro com ideário da Escola Dualista, a qual é dividida para duas classes sociais diferentes. Uma escola destinada a elite social, com objetivo de formar estudantes para as academias e universidades; e outra escola destinada a classe dos trabalhadores, com vistas a formar a população proletária destinada a trabalhar nas fábricas nacionais.

Outra alteração essencial a educação no Brasil foi durante o regime militar, o qual permitiu a privatização da educação, extinguindo o monopólio estatal e possibilitando a terceiros contribuir com a promoção do direito a educação nacional de qualidade. Conforme Melo (2012), o regime militar também foi responsável para instituição do ensino público profissionalizante constituído através das escolas técnicas e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), prevendo além da construção profissional a educação moral e cívica dos seus alunos assemelhando se ao ideário católico de outrora.

Em 1961, foi criado a Lei nº 4.024/1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual determina e regulamenta a organização da educação nacional conforme os princípios previstos na Constituição Federal que considerava a educação como um direito de todos. Já em 1971, a LDB foi

¹⁴ <https://pne.mec.gov.br/>.

reformada a fim de que o regime autoritário se estendesse ao ambiente escolar, tornando obrigatórias disciplinas como educação moral e cívica.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estado e a família têm o dever de promover a educação, conforme seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O dispositivo constitucional prevê além da qualificação para o mercado de trabalho, como também a construção ético-moral do estudando para exercer a cidadania frente a sociedade.

Em 1996 foi sancionada a Lei nº 9394/1996 consolidando as modificações sofridas pela LDB, a qual garante a educação gratuita e de qualidade a toda sociedade. Essa lei ressalta a necessidade de criação de um currículo unificado em todo país, através de um sistema cooperativo entre todos os entes federativos a fim de promover a universalização da educação de qualidade prevista constitucionalmente.

O art. 8º, parágrafo IV da Lei nº 9394/1996 prevê que todos os brasileiros tenham acesso aos mesmos conhecimentos básicos, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, também previsto pelo art. 210 da Constituição Federal de 1988.

A construção de um currículo unificado deve levar em conta a sociedade atual e o desenvolvimento educacional que se almeja, somente assim será possível a incorporação das contribuições de diferentes áreas do conhecimento, técnico e profissionais responsáveis pelo crescimento de um pensamento social coletivo. A BNCC tem como objetivo padronizar a educação brasileira ao cenário internacional, a fim de determinar aos estudantes as competências e habilidades que podem ser requisitadas frente a um cenário de avaliação global (Saviani, 2016).

O NOVO ENSINO MÉDIO

A reforma do ensino médio teve início com a medida provisória 746/2016, a qual posteriormente foi transformada na Lei nº 13.415/2017 que determinou para a partir de 2022 fosse iniciada a implementação das inovações propostas pela lei, quais sejam: i) ampliação da carga horária de 800 horas para 1.000 horas anuais; ii) nova organização curricular, contemplando uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e iii) itinerários formativos (Brasil, 2017).

Para maior compreensão, o Ministério da Educação (MEC, 2023) disponibilizou em seu sítio eletrônico um espaço para que os entes federativos pudessem tirar suas dúvidas sobre as inovações

propostas para o novo ensino médio, sendo as mais frequentes imprescindíveis ao deslinde deste trabalho. Como o que é a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2023):

É um conjunto de orientações que deverá nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. A carga horária da BNCC deve ter até 1800, a carga horária restante deverá ser destinada aos itinerários formativos, espaço de escolha dos estudantes (MEC, 2023, s/p).

O objetivo por traz do cumprimento obrigatório das disciplinas da BNCC diz respeito a qualificação em âmbito internacional dos estudantes, organizando os conteúdos por áreas do conhecimento – Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação Técnica e Profissional. A fim de delimitar o objeto deste artigo será abordado a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Diante desta nova organização didática, busca-se impulsionar novos modelos de aulas, promovendo uma metodologia de ensino mais dialógica incentivando a participação dos estudantes. Esse incentivo será imprescindível para a formação de uma classe acadêmica mais ativa socialmente, principalmente para os estudantes que almejem o bacharelado em direito.

Uma educação orientada desta forma, contemplando as dimensões ontológica e histórica do trabalho, e que socialize o trabalho como princípio educativo — de forma a difundir que a tarefa de prover a subsistência e outras necessidades da vida humana através do trabalho é comum a todos — contribuirá para evitar o surgimento de indivíduos e grupos focados numa exploração do trabalho despreocupada da necessidade de concretização de direitos fundamentais, da consideração da pessoa humana como uma finalidade do trabalho (Santos; Cardoso, 2022, p. 274).

Essa dialética irá favorecer a atuação dos profissionais em direito em qualquer ramo que deseje seguir, seja na advocacia, na docência ou até através dos concursos públicos para magistratura e promotoria. Joseph Lowman (2004, p. 157) corrobora com esse pensamento quando afirma:

Uma discussão útil em classe, diferente da sessão de disparates que ocorrem nos alojamentos dos estudantes, consiste em comentários do aluno, intercalados de indagações e esclarecimentos frequentes por parte do professor, que facilitam o envolvimento e o desenvolvimento do pensamento do grupo todo. Palestrantes dinâmicos cativam uma classe pela virtuosidade de seus desempenhos pessoais. Líderes exemplares de discussão atingem o mesmo fim pela condução habilidosa do processo de pensamento coletivo do grupo.

Outro ponto positivo com a nova estruturação do ensino médio é a flexibilização no currículo por meio dos itinerários formativos, onde a escola será responsável por disponibilizar opções

complementares de ensino, a exemplo de disciplinas, oficinas, núcleos de estudo para que o estudante opte pela que mais se identifique.

Esses itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma das áreas do conhecimento e na formação técnica e profissional. Assim, os estudantes terão a oportunidade de trabalhar suas escolhas, avaliar seus interesses e construir o seu projeto de vida, se tornando capazes de fazer escolhas mais responsáveis e conscientes, que compactuam com seus anseios e aptidões para o futuro.

Contudo, a lei é omissa quanto a forma que serão realizados as orientações vocacionais e o cenário do mercado de trabalho pelas instituições de ensino, além de não especificar as aptidões necessárias pelo profissional ideal para trabalhar nessa nova estruturação curricular.

Desta forma, o Novo Ensino Médio traz a proposta de que seja cumprida as disciplinas obrigatórias previstas pela BNCC e nos anos finais da educação básica, através dos itinerários formativos, seja possibilitado uma conscientização acadêmica ou técnica-profissionalizante aos estudantes. Essa é uma iniciativa do Governo Federal de romper com um modelo de ensino especialista, conteudista e tecnicista que há muito tempo encontrava-se obsoleto (Silva, 2023).

O DIREITO E O ITINERÁRIO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas serão aprimorados os conhecimentos em filosofia, geografia, história e sociologia. Os estudos serão voltados para as relações sociais, processos políticos, modelos econômicos, pluralidade cultural que integrarão a formação moral do estudante, além de fomentar seu pensamento crítico inserido na sociedade.

Discussão em classe pode ser uma perda de tempo para todos e tão aborrecida como a pior das preleções. Entretanto, quando focada em matéria apropriada e quando feita com a classe que foi treinada para participar, a discussão pode produzir um envolvimento inigualável e oportunidades para os estudantes praticarem o pensamento crítico e independente associado com a aprendizagem ativa (Lowman, 2004, p. 183).

O objetivo além de aprimorar esses conhecimentos também é a sua aplicação em estudos e vivências práticas. Assim, o professor se afasta da ideia de especialização e começa a ser requisitado em um aspecto multidisciplinar, com uma visão global do conhecimento, bem como das linguagens e tecnologias inerentes a esse conhecimento.

Neste cenário, um dos profissionais aptos a contribuir com o referido itinerário formativo seria o profissional com formação em direito, principalmente por conta da sua grade ser composta por

disciplinas que englobam sociologia, história, filosofia e economia, proporcionando ao bacharel em direito uma visão global sistêmica de todas essas áreas do conhecimento (Silva, 2023).

A indispensabilidade destas disciplinas para formação humanista do bacharel em direito transparece uma aptidão para preencher os requisitos do Novo Ensino Médio, principalmente por ter uma experiência técnico profissional ao longo do curso através dos estágios obrigatórios. Além da multidisciplinariedade que o bacharel em direito está habituado, uma vez que lida com diversas searas do direito ao longo do curso.

E o requisito de graduação em direito já é utilizado para a educação integral aplicada nos Institutos Federais, conforme explicita Luiz Antônio de Alcântara Santos e Henrique Ribeiro Cardoso (2022, p. 271):

Nestes cursos, que recebem a nomenclatura usual de “integrados” — porque há a integração do ensino médio com o ensino técnico em um único curso — as disciplinas técnicas inerentes à formação profissional são obrigatórias, sendo comum existir ao menos uma disciplina voltada para o ensino jurídico, quer trabalhando a legislação aplicável à área profissional para a qual se volta ensino técnico (disciplinas com a nomenclatura iniciada por “Legislação aplicada à...”), quer abordando conteúdo do Direito de forma interdisciplinar. Em ambos os casos, pode-se comumente constatar no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) a exigência da formação docente em Direito para ministrar a disciplina, considerando que o conteúdo programático e os objetivos dessas disciplinas costumam ter melhor aderência a essa área de formação.

Resta evidente que há uma relação direta entre as competências desenvolvidas pelo profissional em direito para contribuir com a sala de aula, envolvendo as disciplinas de sociologia, filosofia e história. Em um aspecto histórico, poderá trabalhar a contribuição que os movimentos sociais tiveram para a formação de um Estado Democrático de Direito, além do papel imprescindível da Constituição e da postura ser-dever-ser do Estado.

Ademais, poderá trabalhar a teoria da tripartição do poder do Estado, delimitando as atribuições e responsabilidades de cada poder, além de propor discussões sobre a relação da sociedade para com cada um desses poderes que será orientada pela legislação pátria. Assim, além de trabalhar o pensamento crítico político, também irá elucidar os estudantes acerca dos seus direitos fundamentais e deveres para cobrarem do poder do Estado responsável por promovê-los.

O profissional em direito também poderá fomentar a discussão acerca das questões éticas envolvendo a relação em sociedade, o objetivo da legislação penal, bem como o propósito de ressocialização fomentando a construção de um direito futuro.

O conjunto de possibilidades em que o profissional em direito poderá contribuir com essa nova estrutura do ensino médio é vasta, uma vez que para além das possibilidades elencadas, através

da interdisciplinaridade poderá fomentar diálogos entre a rede de ensino e a sociedade em geral, através de atividades de extensão.

As atividades de extensão, por exemplo, constituem ricas ferramentas para a prática de propostas interdisciplinares, podendo ainda concretizar, em benefício dos estudantes, a indissociabilidade entre a teoria e a prática no processo de ensino-aprendizagem (Santos; Cardoso, 2022, p. 280).

Dentro do itinerário formativo ao qual o profissional de direito está inserido, podem ser lançadas oficinas sobre direito constitucional, direito consumidor para promover uma consciência dos estudantes para suas relações futuras, além de júri simulados a fim de estimular o senso crítico e poder argumentativo dos estudantes. Luiz Antônio de Alcântara Santos e Henrique Ribeiro Cardoso (2022, pp. 281-282) evidenciam alguns resultados positivos dessa prática:

Por essa razão, a proposta de atividades que envolvam a resolução de casos práticos (ou simulados) da futura área de atuação do estudante do curso técnico integrado, que dependam do conhecimento jurídico para a construção de uma solução, é um dos muitos exemplos de problematização tendentes a estimular a autonomia dos alunos.

Assim, o aspecto que o Novo Ensino Médio busca promover como formação para o futuro determina que a atuação docente valorize a problematização como estratégia de promoção da autonomia, para que o estudante desenvolva capacidade e consciência resolutiva (Frigotto; Araújo, 2015, p. 61).

Não obstante os benefícios elencados, a partir do que prevê a legislação da matéria, o profissional com formação em direito estaria impossibilitado de atuar como professor no Novo Ensino Médio. Um dos fatores determinantes para essa impossibilidade decorre do fato que o curso de direito é no formato de bacharelado, construindo o profissional no aspecto técnico, distinto do formato de licenciatura.

O profissional que desejar ampliar as possibilidades de atuação, podendo trabalhar como professor, deve buscar alguma complementação pedagógica que o habilite. O que é comum dentro os profissionais de direito é o ingresso na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado) a fim de desenvolver seu pensamento crítico, além de se capacitar para a docência.

Mas, como bem salientado por Santos e Cardoso (2022, p. 276), a pós-graduação *stricto sensu* atende à previsão do art. 66 da LDB que viabiliza o exercício do magistério superior, mas não atende a previsão do art. 62 para a atuação no ensino básico, já que esta prevê que o docente deverá ser formado especificamente em curso de licenciatura. Evidente que para uma maior efetividade da

aplicação da estrutura do Novo Ensino Médio, deverá ser realizada uma revisão legislativa de todas as normas atinentes a matéria da educação.

No mais, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia (SETEC), planejaram quatro ações relacionadas à implementação o itinerário da Formação Técnica e Profissional (FTP), sendo duas delas voltadas a capacitação dos profissionais que almejem atuar neste novo projeto do ensino médio (BRASIL, 2022). Uma das ações trata sobre a mentoria para a educação profissional e tecnológica a qual foi criado o Programa Mentoria para a Educação Profissional que é composto por cinco cursos livres de capacitação dos professores e outros profissionais nos temas mais relevantes sobre a educação técnica profissional (ETP).

O intuito é atender ao requisito legislativo que tornará o profissional apto a atuar, permitindo o aprofundamento na implementação de ações de orientação educacional e profissional aos cursistas.

Ademais, o Ministério da Educação através do Projeto Novos Caminhos desenvolveu um curso de pós-graduação *lato sensu* em docência para a educação profissional o que será executado através de parcerias a fim de capacitar a maior gama de profissionais interessados (Brasil, 2022).

Uma das alternativas imediatas para resolução deste impedimento legislativo seria o professor responsável pelo itinerário formativo convidar o profissional em direito para participar ou ministrar palestras, atividades de extensão ou práticas com os estudantes no decorrer da disciplina (Silva, 2023).

O DIREITO NA FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONALIZENTE

Como já apresentado, uma das maiores inovações trazidas pela reforma do Ensino Médio foi a possibilidade de integrar o curso técnico profissionalizante a carga horária do núcleo flexível do ensino médio, que irá compor o currículo do estudante em conjunto a BNCC. Os cursos técnicos poderão perfazer um total de 1.200 horas no Novo Ensino Médio, de acordo com a capacidade estrutural por parte da instituição de ensino que oferece a modalidade (Silva, 2023).

Assemelha-se bastante aos cursos técnicos integrados dos Institutos Federais de educação, os quais são:

Constituídos sob a forma de autarquias federais, detentoras de autonomia nas esferas administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, os IFs possuem como objetivo, dentre outros, o de “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (Brasil, 2008 *apud* Santos; Cardoso, 2022, p. 271).

As Instituições Federais são entidades públicas de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação e profissional e tecnológica, conjugando conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (Brasil, 2008 *apud* Santos; Cardoso, 2022, p. 270). Comungam do objetivo promovido para o Novo Ensino Médio de trazer uma proposta interdisciplinar alinhada com a formação técnico profissionalizante a fim de preparar os estudantes para a atuação profissional futura, tornando profissionais além de técnicos, socialmente conscientes de seus direitos e deveres como integrante de uma sociedade.

A regulamentação dos cursos técnico profissionalizantes está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - lei nº 9.394/96 -, além da Lei nº 13.415/2017 e suas alterações. Esta legislação prevê a participação imediata, após a implementação do Novo Ensino Médio, para os profissionais formados em direito através do instituto do notório saber.

Assim, o profissional em direito poderá além de ministrar, participar de disciplinar notadamente jurídica dentro do itinerário formativo da formação técnico profissional no âmbito do curso técnico em serviços jurídicos. Como afirma Silva (2023), este curso visa habilitar o estudante no desempenho de serviços jurídicos no âmbito público ou privado, podendo compor desde equipe administrativa em escritório de advocacia ou exercer cargo comissionado/concursado em Órgãos Públicos desenvolvendo atividades internas ou abertas ao público externo.

Este itinerário irá capacitar o estudante que tenha uma vida política ativa a desempenhar sua função de forma técnica, principalmente se houver uma oportunidade junto a Administração Pública através de cargo em comissão. Uma vez que não é necessária uma aprovação para desempenhar o cargo, podendo ser distribuído para um setor específico por ter o curso de formação em serviços jurídicos, contribuindo para um rendimento maior e uma excelência no desempenho da função devolvendo o benefício da sua formação a sociedade.

Amartya Sen (2010) promove esse pensamento quando defende o direito ao respeito que se traduz no modo que cada indivíduo é detentor de condições únicas e dificuldades particulares para o acesso aos seus direitos. Logo, sua liberdade de escolha e participação tornará este direito efetivo, podendo, inclusive, fomentar novas políticas e ferramentas a fim de beneficiar os seus pares.

[...] as questões básicas aqui confrontadas têm um certo interesse para a abordagem principal deste livro, e envolvem tanto a importância da condição de agente (ver as pessoas como agentes, e não como pacientes) quanto o enfoque informacional sobre a privação de capacidades (em vez de apenas sobre a pobreza de renda). A primeira questão relaciona-se à necessidade, salientada em todo este livro, de ver as pessoas — mesmo os beneficiários — como agentes, em vez de pacientes inertes. Os próprios objetos da “política direcionada a um público-alvo” são ativos, e suas atividades podem fazer com que as realizações do direcionamento das políticas sejam bem diferentes das tentativas de direcionamento (Sen, 2010, p. 142).

Os benefícios do Novo Ensino Médio podem se estender para além do âmbito da educação, principalmente quando a formação técnica profissional irá capacitar os estudantes para futuramente atuarem como agentes desta transformação. O que ressalta importância das discussões e metodologia dialógica em sala de aula, uma vez que os estudantes compartilham de ideais e construções sociais distintas podendo contribuir na formação dos demais.

E dentro desse diálogo, o profissional formado em direito tem experiência técnica para conduzir ao crescimento da turma em um aspecto social ou interindividual, conforme prevê Silvia Parrat-Dayan (2007):

O processo de intercâmbio entre personalidades é a discussão, que também permite a passagem do plano subjetivo ao objetivo. A psicologia, nesse estágio, é psicologia social ou interindividual, e a discussão é uma interação social na qual as pessoas confrontam e trocam as suas idéias num grupo, com a finalidade de propor uma solução.

Essa discussão é necessária para que se alcance uma construção positiva da formação profissional dos estudantes, uma vez que serão abordados pontos de vistas distintos acerca de um mesmo problema e coletivamente buscar-se-á uma solução. O profissional em direito possui as prerrogativas necessárias a desempenhar o papel de orientador, uma vez que lida com essa construção coletiva em diversos âmbitos da vida profissional, seja na construção de um acordo, no deslinde de um processo ou até mesmo na discussão acadêmica em sede de pós-graduação *stricto sensu*.

Parrat-Dayan (2007) argumenta:

A lógica do adulto é um conjunto de regras que governam o pensamento e que exigem a verificação. No estado egocêntrico, o pensamento fica preocupado em satisfazer o eu e seus desejos. Para chegar à verdade objetiva, a criança deve aprender a discutir, a compartilhar pensamentos. Para o Piaget dos anos 1930, o fator social é que permitirá o desenvolvimento da linguagem, das regras morais, lógicas e jurídicas. Desse modo, ele diz que tudo o que é normativo no espírito humano deve-se à vida social. Para pensar bem, ou seja, de forma lógica, o indivíduo deve eliminar as ilusões do egocentrismo.

Sem essa provocação, seria repercutido um conformismo dos estudantes com a matéria expositiva que usualmente lhe é apresentada, não havendo a promoção das aptidões reflexivas levaria a reprodução de uma postura que não acrescenta em nada a educação, nem a participação social-política dos estudantes que futuramente serão cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo explorou o tema do Novo Ensino Médio e suas implicações para os profissionais formados em direito. Ao longo do trabalho, foi possível compreender as transformações ocorridas no sistema educacional brasileiro e as oportunidades que surgem nesse contexto para os graduados em direito.

O Novo Ensino Médio representa uma mudança significativa na forma como os estudantes são preparados para o futuro. Através dos itinerários formativos, eles têm a oportunidade de escolher áreas de conhecimento específicas, direcionando seus estudos de acordo com seus interesses e aptidões. Nesse sentido, os profissionais formados em direito podem se beneficiar dessas mudanças ao explorarem as áreas de conhecimento relacionadas ao direito dentro do currículo escolar, quais sejam a de Ciências Humanas e Sociais aplicadas e de Formação Técnica e Profissional.

Ao analisar essas áreas de conhecimento, poderão ser tratados diversos assuntos como cidadania, ética, direitos humanos e justiça social, fica evidente a importância do ensino do direito no ensino médio e a aptidão que um profissional com essa formação poderia contribuir em sala de aula. Essa formação amplia o entendimento dos estudantes sobre seus direitos e deveres como cidadãos, preparando-os para lidar com questões jurídicas e promovendo uma consciência crítica em relação às normas e instituições jurídicas.

Além disso, o Novo Ensino Médio oferece oportunidades de aprendizado e desenvolvimento de habilidades jurídicas, como a argumentação, a resolução de conflitos e a interpretação de textos legais possibilitando a capacitação dos estudantes para desempenhar serviços jurídicos no âmbito privado ou público, conforme prevê o itinerário formativo de formação técnica profissional em serviços jurídicos. Os estudantes têm a chance de explorar essas habilidades por meio de projetos e atividades práticas, o que contribui para a formação de profissionais mais preparados e adaptáveis às demandas da sociedade contemporânea.

No que diz respeito às possibilidades de atuação profissional, o Novo Ensino Médio abre um leque de opções para os profissionais formados em direito. Além das carreiras jurídicas tradicionais, como advocacia, magistratura e Ministério Público, surgem novas perspectivas de atuação, como a mediação e conciliação de conflitos, a consultoria jurídica em empresas e organizações, a gestão de políticas públicas e a atuação em áreas interdisciplinares que demandam conhecimentos jurídicos.

Apesar do obstáculo previsto na Lei de diretrizes e bases da educação nacional que não abarca o curso de bacharel como apto a exercer a docência no ensino básico, existem outras possibilidades imediatas para a atuação dos profissionais em direito como convidados dos professores em exercício. Assim, demonstra-se necessário uma atuação conjunta entre o Poder Executivo e o Poder Legislativo

para realização de uma revisão normativa sobre a matéria a fim de ampliar a possibilidade de atuação dos profissionais formados em curso de bacharelado.

É importante ressaltar que a formação jurídica durante o ensino médio deve ser complementada com estudos aprofundados em uma instituição de ensino superior. No entanto, o Novo Ensino Médio proporciona uma base sólida e um despertar para o interesse no direito, preparando os estudantes para desafios futuros e incentivando uma visão mais ampla sobre o papel do profissional do direito na sociedade.

Por fim, é fundamental reconhecer que a implementação efetiva do Novo Ensino Médio e o aproveitamento das oportunidades para os profissionais formados em direito exigem um trabalho conjunto entre educadores, gestores escolares, profissionais do direito e demais atores envolvidos no sistema educacional. É necessário promover a capacitação dos docentes, o desenvolvimento de materiais didáticos adequados e a criação de espaços de diálogo e reflexão sobre a importância do direito na formação dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. B. (org.). **Chaves para ler Anísio Teixeira**. Salvador: EGBA/ UFBA, 1990.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Lei do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-norma-pl.html>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. IFTP – **Itinerário da Formação Técnica e Profissional**. Brasília: MEC/SETEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/iftp-itinerario-da-formacao-tecnica-e-profissional>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- FRIGOTTO, G.; ARAUJO, R. M. de L. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>. Acesso em: 15 jun. 2023.

LOWMAN, J. **1944 – Dominando as técnicas de ensino.** Consultoria técnica Ilan Avritscher, Marcos Amatucci. São Paulo/SP: Atlas, 2004.

MELO, J. M. S. de. **História da Educação no Brasil.** 2. ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

SANTOS, L. A. de A.; CARDOSO, H. R. A exigência de formação docente em licenciatura e o ensino jurídico na educação básica integrada com o técnico: Uma reflexão sobre as práticas docentes na relação de ensino-aprendizagem dos cursos técnicos dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. In: PESSOA, F. M. G.; PORTO, M. M. L.; SANTOS, L. A. de A. (Org.). **Perspectivas Contemporâneas da Pesquisa e do Ensino em Direito.** Aracaju/SE: Criação Editora, 2022.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular.** Movimento Revista de Educação, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p.54-85, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade.** Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo/SP: Companhia de Bolso, 2010.

SILVA, A. J. F. **A atuação do profissional com formação em direito no novo ensino médio.** Conteúdo Jurídico, Brasília/DF: 14 fev. 2023. Disponível em: <https://www.conteudojuridico.com.br/consulta/artigos/61043/a-atuao-do-profissional-com-formao-em-direito-no-novo-ensino-mdio>. Acesso em: 15 jun. 2023.

PARRANT-DAYA, S. **A discussão como ferramenta para o processo de socialização e para a construção do pensamento.** Educação em Revista, n. 45, jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/k7GGYYPycJj7ZFDcKtvnBjc/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2023. DOI: 10.1590/S0102-46982007000100002.

PIAGET, J. **La vie sociale de l'enfant. L'éducation libératrice,** n. 9, p. 226-227, 1930.

CAPÍTULO 12

A POSTURA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EXEMPLAR DIRECIONADA AO APRENDIZADO EFICIENTE

*Karine Pireddu Santana Machado
Henrique Ribeiro Cardoso*

RESUMO

O presente trabalho científico propõe-se a tecer algumas considerações sobre o modelo de professor universitário tido como ideal em sua importante de auxiliar os discentes a aprimorar o conhecimento. Padrões mínimos dão uma linha de segurança e funcionam como um guia seguro ao exercente do Magistério, contudo, o que se revela mais importante não corresponde ao tecnicismo em si, ou a engessadas burocracias acadêmicas, mas, principalmente, ao uso do afeto e da empatia, haja vista o declínio da postura de superioridade antes corrente que colocava o aluno em patamar inferior ao mestre. A tendência da extinção do modelo bancário de ensino perpassa pela superação do arcaico, porque ao processo educacional não se permite mais, no atual estágio humanitário, continuar a servir como meio de expressão de dominação ou opressão. Nesse cenário, a aquisição de conhecimento nada mais é do que uma construção libertadora e coletiva. A metodologia de pesquisa bibliográfica foi adotada no presente trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior; Papel do professor; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O professor inesquecível é aquele que acolhe, que não se coloca em posição de superioridade em relação ao aluno e que transmite a ele, não apenas lições acadêmicas, mas a noção de que o acesso ao conhecimento está disponível a todos, em amplitude.

Ao iniciarmos o presente trabalho com essa afirmação, chamamos a atenção para o fato de que a empatia e o acolhimento são fundamentais para que o processo oriundo da relação educador-educando tenha um desfecho satisfatório. A partir do momento em que o professor age como um parceiro, alguém que não apenas orienta, mas também ampara, a jornada da aprendizagem torna-se mais prazerosa.

E isso ocorre porque, no processo de acolhimento e empatia, o professor excelente consegue fazer com que o aluno enxergue que ele é capaz de obter o conhecimento por meio da análise das suas próprias percepções, atuando com agente direto nessa construção e nunca como coadjuvante.

O educador Paulo Freire (2015, p. 71), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, escreveu que

“ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão” e não poderia haver maior verdade na frase. Na relação dialética entre o professor e o aluno, ambos ensinam e aprendem ao mesmo tempo, de modo que não há espaço para a permanência, ainda, no seio da sociedade que se diz evoluída, para a velha concepção de que o professor deve “despejar” o que sabe nas vasilhas impassíveis nomeadas de alunos (Freire, 2015).

Para chegar a tão ambicioso desiderato, é necessário um esforço relevante, primeiro calcado no domínio da técnica, no estudo contínuo, na observação, depois guiado pela intuição, desejo de aproximação, empatia e satisfação genuína pelo esforço empreendido. Por isso, na conclusão do trabalho, restou evidente a constatação verificada por Lowman (2004), de que as pessoas mais generosas e altruístas encontram maior satisfação no ofício de ensinar, produzindo resultados mais consistentes.

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EXCELENTE E SEU COMPROMISSO COM O CORPO DISCENTE E A SOCIEDADE

Muito se debate sobre as características que um bom professor deve possuir, sendo a definição delas mais ou menos uniforme. No caso do professor universitário, o raciocínio não é diferente.

Diante de um conjunto de qualidades e posturas, como é possível aprimorar a atuação do professor universitário, para que ele desenvolva uma atuação de excelência, considerando o fato de que o docente, por mais competente que seja na condução da sua didática, não pode garantir que o aluno aprenda?

Joseph Lowman (2004), em sua obra *Dominando as Técnicas de Ensino*, defende o seguinte ponto de vista:

Além de um sólido domínio da matéria, o ensino universitário de qualidade parece ser uma tarefa complexa, que requer a competência de se comunicar bem com os estudantes, em grandes ou pequenos grupos, em situações formais ou informais, e relacionar-se com eles como pessoas, de maneira que eles sintam como positivas e motivadoras (Lowman, 2004, p. 22).

Segundo a dicção de Lowman:

Minha formulação apoia-se firmemente na pressuposição de que o ensino universitário ocorre em arenas inegavelmente dramáticas e interpessoais, e que é, acima de tudo, um empreendimento que envolve as emoções e as personalidades dos estudantes, assim como seu raciocínio cognitivo, e que não pode ser reduzido a relações mecânicas de causa e efeito (Lowman, 2004, p. 23).

A missão do professor universitário é espinhosa, pois, por mais que haja esforço e boa intenção, a aprendizagem ficará subordinada às questões que são singularmente pessoais. Enquanto alguns alunos irão além do que se espera deles, outros terão rendimento pífio, apesar das altas expectativas neles depositadas; há, ainda, o caso de alunos que não se interessam suficientemente pela matéria, fazendo o básico indispensável para a aprovação.

O bom professor ensina, mas tem consciência de que o seu esforço para ensinar não necessariamente fará com que o aluno aprenda, pois não há uma correlação direta entre o ensino e aprendizagem, entretanto, mesmo estando a aprendizagem associada a vários fatores que dizem respeito ao aluno, o aprimoramento da técnica aliada à inteligência emocional conduz a resultados classificados como mais favoráveis.

Amenizando tais dificuldades, ainda que a postura do professor contribua para suavizar eventuais entraves, não estará sob o seu domínio a condição de resolver tais empecilhos. Soma-se a essa tarefa o desafio de ser tecnicamente bom, ao mesmo tempo em que motiva os seus alunos de maneira indelével, estimulando o desejo de progredir.

É extremamente complexa a miscelânea de fatores que faz um professor ser inesquecível, no sentido positivo. Plasmar na mente e nos corações dos alunos as características grandiosas de um verdadeiro mestre perpassa por muitos fatores que não dependem apenas do esforço do professor, muito embora tal empenho tenha papel preponderante.

É certo que as experiências pessoais do aluno também influirão no modo como ele enxerga o professor, além de dados subjetivos como a simpatia ou antipatia em relação ao docente, a adequação aos métodos empregados para estimular a aprendizagem e a facilidade com a matéria ensinada; há alunos, porém, que mesmo se esforçando e dando o seu melhor, contarão com grandes dificuldades oriundas do tempo de afastamento dos estudos acadêmicos, dificuldades cognitivas e de abstração, questões físicas, mentais e psicológicas que influenciarão no aprendizado.

Sobre esse descompasso entre o esforço do professor e o nível de aprendizado, a ressalva é bem explicada por Denise Martins Moura Silva (2013), quando preleciona que deve andar ao seu lado; o fator motivacional, que caracteriza o professor humano, aquele que se preocupa com o aluno e que enriquece o relacionamento professor-aluno, que evita emoções negativas e promove emoções positivas, mesmo fora da sala de aula.

Daí que se verifica um outro aspecto na atuação do professor universitário: é necessário que, além da excelência acadêmica, o professor busque, na medida do possível, interações positivas fora da sala de aula. A postura de professor competente, porém inacessível, em vez de promover sensações de acolhimento no alunado, provoca uma admiração temerosa e ausência de identificação.

Lowman (2004) propõe um modelo bidimensional, onde são combinadas as qualidades do

professor enquanto profissional do ensino e outras características psicológicas que promoverão a identificação e aproximação com os alunos, gerando efeitos positivos que, somados, induzirão a resultados mais robustos.

O professor excessivamente distante ou que assume postura opressora, ressaltando o seu papel de autoridade, inconscientemente afasta de si o pupilo, que se vê humilhado e incapaz diante do outro. Imediatamente o aluno pensa: quem sou eu perto dele? Como posso aspirar ser ao menos parecido com tão iluminada figura?

Nessa linha, também não se promove empatia em sala de aula quando o professor se comporta com desdém, ironizando os comentários e intervenções efetuadas pelos alunos, respondendo com velada aspereza ou exigindo tarefas de última hora, de maneira pouco razoável (Lowman, 2004, p. 48).

A adoção dessa postura contraproducente gerará desgosto, angústia e ansiedade, produzindo o efeito colateral materializado no comportamento infelizmente tão comum da classe que não participa, que não questiona, motivados, sobretudo pelo pânico da crítica, não só dos professores, como também dos demais colegas.

Lowman (2004, p. 53), seguindo os resultados das suas pesquisas, chegou à conclusão de que “Professores exemplares, então, são aqueles que se sobressaem em uma ou ambas dessas duas dimensões do ensino efetivo, e são, pelo menos adequados em ambas”. Isso porque, todo professor competente deve ter pelo menos uma habilidade moderada em cada dimensão, mas há espaço considerável para variações”.

Para o autor, o relacionamento professor - aluno adquire ares tão imprescindíveis que, “embora as salas de aula na universidade sejam arenas dramáticas com objetivos intelectuais, os relacionamentos que os professores e os alunos estabelecem são mais importantes do que aqueles que se estabelecem entre o ator e os espectadores” (Lowman, 2004, p. 56).

Dentro dessa relação psicológica sutil, consciente, ou inconscientemente, as características positivas são exaltadas e maximizadas, enquanto traços individuais vistos como negativos são camuflados, a fim de angariar mais rapidamente a simpatia, atitude comportamental esperada pois professores e alunos “procuram satisfazer às necessidades humanas básicas de afeição e controle” (Lowman, 2004, p. 56).

O fenômeno do espelhamento também é comum, onde cada um reage ao outro de acordo com a postura inicial daquele outro diante de si. Nessa dialógica, defluindo uma resposta amigável dos alunos e professores entre si, ou, de maneira oposta, havendo repulsa por parte dos dois lados, percebe-se, ainda que de maneira tênue, a aceitação ou rejeição naquele contato.

Nessa espécie de peleja, o relacionamento afetivo subjacente dá o tom na dinâmica dos atores, guiando a relação para o insucesso ou o êxito, verificado este último não apenas pelas notas, mas pelo

desejo de progredir dali em diante.

Por outro lado, todas as reações humanas comuns observadas nas relações professor-aluno, também o são com relação ao mestre, embora ele possua uma situação mais privilegiada: o professor pode sentir descompasso com a energia da classe, desejando secretamente pela chegada de uma nova turma, mais amigável e ainda não totalmente consciente do nível de conhecimento do docente; ele pode não suportar as interações negativas com alguns alunos rebeldes, que contaminam toda a turma e facilitam situações de estresse.

Do mesmo modo, quando as interações são positivas e existe sensação de acolhimento entre os dois lados, a experiência na sala de aula é fantástica, deixando saudades em todos quando o período letivo chega ao final.

AS MELHORES ESTRATÉGIAS PARA APRIMORAMENTO DAS TÉCNICAS DE TRANSMISSÃO DE CONTEÚDO

É da tradição do ensino brasileiro o uso de aulas expositivas, com preponderância para a narração de conteúdos na sala de aula. Nesse sentido, a aula expositiva consiste numa preleção verbal utilizada pelos professores com o objetivo de transmitir informações a seus alunos. É um procedimento bastante antigo. Sabe-se que foi utilizado pelos filósofos da Antiguidade, pelos escolásticos da Idade Média, pelos professores do Renascimento e continua sendo aplicado na maioria das universidades do mundo. No Brasil, constitui seguramente o procedimento mais empregado em todos os níveis de ensino. Em muitos cursos universitários, é utilizado quase de forma exclusiva e são em grande número os professores que identificam ensino com exposição (Gil, 2009).

Em confronto à tradição da didática de ensino essencialmente narrativa, Paulo Freire (2015, p. 79-80), traz uma observação interessante:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante - o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito - o narrador - e objetos pacientes, ouvintes - os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é 'encher' os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia

da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.

De fato, o que determina a maior popularidade da técnica é a tradição, pois a maioria dos professores foi ensinada assim, de geração a geração, sem deixar de mencionar a praticidade da aula expositiva. A ela se contrapõe a pertinente crítica de que o conhecimento é apenas reproduzido no modelo expositivo puro, sem passar, muitas vezes, pelo crivo da reflexão.

Por isso, mesmo considerando o valor e a popularidade da técnica expositiva, para atingir um nível mais elevado de sucesso, recomenda-se a adoção dos meios expositivos combinados como a discussão, simulação, utilização de recursos audiovisuais e avaliações periódicas.

É importante para o professor dominar os meios tradicionais de passagem de conteúdo, conhecendo profundamente o assunto que será apresentado, independentemente de qualquer outro apoio, quando então o uso das técnicas complementares será mais eficiente:

Embora abranja um bom número de inovações recentes, a primeira intenção é ajudar os professores a melhorar sua capacidade de usar as tradicionais habilidades de fazer preleção e de conduzir discussões, e fazê-lo proceder de modo que seja envolvente e reflita seu estilo pessoal uma vez que essas habilidades tenham sido dominadas, os professores estarão mais capacitados a adaptar as inovações estruturais para alcançar uma gama mais ampla de metas da aula. A menos que as habilidades tradicionais de ensinar tenham sido dominadas primeiro, é improvável que as inovações estruturais conduzam ao ensino exemplar ou ao aprendizado ótimo (Lowman, 2004, p. 23).

Em outras palavras, o professor deve aprender o utilizar o básico e tradicional e depois partir para técnicas mais avançadas.

Em que pese o domínio do conteúdo pelo professor, para que a atenção do aluno seja captada e depois ocorra a recepção e interpretação do que foi transmitido, é preciso que a transmissão possua um viés marcante, que induza à memorização permanente. “Professores universitários precisam estimular a emoção, mas seu propósito difere daquele dos artistas. A meta do artista é estimular a emoção por ela mesma, enquanto o professor em sala de aula usa a emoção para envolver totalmente a atenção do aluno no conteúdo ou nos exercícios de aprendizagem selecionados para consideração, e para transferir para eles seu interesse apaixonado pela matéria.” (Lowman, 2004, p. 109).

O autor prossegue enfatizando que “como a maioria de nós, os estudantes universitários lembram das imagens por mais tempo do que lembram das palavras, e os professores podem ajudar estimular a memória, juntando conteúdo abstrato com associações emocionalmente matizadas e imagens vívidas, sempre que possível. Discurso expressivo, incluindo mudanças na expressão facial e no volume de voz, também ajuda a pontuar a apresentação e enfatizar a organização das ideias do palestrante.” (Lowman, 2004, p. 109).

O gestual é muito importante, pois é patente que o corpo fala. Desse modo, posturas, trejeitos, expressões faciais, movimentação, tudo isso vai influir na maneira como a atenção é captada, pois os estudantes reagem àquilo que visualizam.

Nesse conjunto também deve ser incluído o tom de voz, a maneira com as sílabas são pronunciadas, a entonação das palavras, que devem ser proferidas de modo pausado e audível.

Aquele professor que fala extremamente baixo cansa os alunos, pois precisam fazer um grande esforço para acompanhar o que está sendo dito. Os exercícios para projeção de voz podem ajudar muito, não apenas na adequação do volume, mas para fortalecer as cordas vocais do professor, que se ressentem do esforço cotidiano em sala de aula.

A expressão corporal do professor e a entonação vocal são beneficiadas pelo exercício prático de se gravar uma aula experimental e depois, de maneira bem realista, analisar como o professor se saiu na gravação, com fixação de critérios objetivos do que pode ser melhorado.

Obviamente, como aponta Lowman, “é importante observar que nenhuma voz ou qualidade do movimento isolada (exceto hábitos que distraem, talvez) determinará o interesse dos ouvintes quando você fala. O que é crítico, principalmente, é a energia geral, a variedade e a expressividade vistas em sua comunicação” (2004, p. 115). Quer isso dizer que deve haver entusiasmo com o assunto que está sendo apresentado, é preciso que os alunos sintam a chama da empolgação do professor ao tratar daquele assunto, como lhe fosse essencial obter aquele conhecimento em sua vida.

Para isso, o professor há de se envolver com os estudantes no processo. Depositar o conhecimento pura e simplesmente na mente dos estudantes não auxilia o conhecimento pleno, aquele conhecimento que liberta. É o que Paulo Freire ensina, quando refuta a “concepção bancária” da educação que, segundo o autor, não auxilia na superação das contradições que surgem dentro da relação educadores-educandos.

Assim, Freire (2015) preleciona, que se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe aquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida. Não é de estranhar, pois, que nesta visão bancária da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação (Freire, 2015).

Os estudantes não podem ser elementos passivos no processo educacional. E para propiciar a imersão dos alunos no procedimento de aprendizado, nada melhor do que a combinação de múltiplas técnicas, envolvendo ativamente os estudantes no evento.

Assim, para prender a atenção dos alunos, o professor, principalmente o universitário, deve ser uma espécie de artista, utilizando da emoção como meio de capturar a atenção dos seus ouvintes. No caso dos artistas, estimular a emoção é um fim em si mesmo, no caso do professor, o estímulo da emoção é coadjuvante na captação da atenção plena para o conteúdo transmitido.

A atenção plena não suplanta os graus de aprendizagem diferentes entre cada aluno, que será mais discrepante quantos mais abstratos sejam os conceitos apresentados, mas serve para deixá-los em nível mais ou menos uniforme. O encorajamento e os elogios por parte do professor também são uma excelente ferramenta para o envolvimento emocional do aluno, além das associações das informações dos conteúdos, que favorecem a memorização duradoura.

Esse é o primeiro passo, prosseguindo-se, deve o professor meditar antes da aula sobre o roteiro, organizado e conciso do que será transferido em sala de aula. Esses momentos de organização e relaxamento fazem grande diferença no sucesso da transmissão, pois “se estiver emocionalmente preparado, você possuirá a energia para modelar a atitude intelectual que quer que seus alunos tenham.” (Lowman, 2004, p. 126).

Ou seja, a mente consciente do professor, direcionada a um fim específico, consegue influenciar a mente consciente e subconsciente dos alunos, proporcionando níveis maiores de captação das informações. Tal como o artista que precisa de alguns minutos para “entrar no personagem”, o professor também precisa se aquecer, treinando um pouco antes o que será explanado.

Isso porque a organização fica ressaltada quando se faz uma espécie de ensaio mental. Ao abrir a sua preleção, o professor universitário pode iniciar com algum questionamento, para estimular que todos os alunos falem, antecipando o tema objeto do estudo. A partir daí, a sua preleção deve combinar várias técnicas, com as já apontadas, mas é aconselhável que a exposição aos alunos se atenha, na maior parte do tempo, ao modo formal de exposição, para evitar ansiedade na plateia, o que pode bloquear a recepção e a absorção das informações, agindo sempre o professor com proximidade e espontaneidade.

Assim, ultrapassada esse momento inicial, o professor pode e deve envolver os alunos como artífices da construção do seu conhecimento, guiando o estudante para que seja levado às suas próprias conclusões. Essa não é uma tarefa tão simples. Basicamente, o que o professor pode fazer é demonstrar como várias teorias sobre aquele tema foram construídas e estimular as docentes a responderem questões práticas, informando de que modo solucionariam os problemas apresentados.

Desse modo, haverá uma apresentação de conteúdo mais efetiva, que se acentua com o uso da

tecnologia audiovisual para reforçar o interesse e a organização, com mudanças de ritmo da voz e do gestual. Agindo assim, a resposta corporal dos alunos também será mais bem identificada, sinalizando quando os alunos estão dispersos, com o pensamento em outro lugar ou, também, quando não estiverem entendendo o que está sendo dito.

AS AVALIAÇÕES: COMO PROCEDER DE MANEIRA JUSTA

As avaliações são o modo tradicional de comprovar o sucesso da aprendizagem. São também um excelente meio de diagnóstico, contudo, deve existir sempre uma reflexão sobre ser esse o meio mais eficaz de medir o sucesso acadêmico do docente em dado período. Lowman argumenta que “para todos os envolvidos pessoalmente com a educação superior - estudantes, docentes e pais -, a avaliação é um tópico com uma grande carga emocional.” (2004, p. 236). Isso, de fato, deve ser levado a sério, pois a estipulação de uma nota ao desempenho acadêmico muitas vezes afeta a percepção que aquele aluno possui de si mesmo.

O esquema de avaliações intercaladas com a concessão de média final trazem o inconveniente de esconder situações em que aluno foi brilhante em determinados temas e possui mais dificuldade em outros. Também mascara as situações em que o aluno vem tendo um desempenho satisfatório e, por algum fator externo, sofre uma baixa na pontuação.

Para evitar essa situação, Lowman aconselha que professor aja da seguinte maneira: “Se um estudante se sair muito mal em uma prova inicial, pode ser matematicamente impossível para ele atingir uma nota aceitável C, mesmo com uma melhora significativa. Encoraje pessoalmente tal estudante a se sair bem nas provas subsequentes, e seja generoso quando fizer a média da pontuação inicial com as finais, de notas mais altas.” (Lowman, 2004, p. 260).

O acompanhamento constante é um meio de mitigar tal efeito negativo, entretanto, tal circunstância apenas se materializa quando professor e aluno estão em sintonia, com a realização contínua de *feedbacks*, sempre de maneira reservada em caso de críticas. Esse é um modelo tido como ideal, mas inexecutável na maior parte dos casos, especialmente diante das situações em que o professor leciona para classes numerosas.

Quando essa postura é substituída pela troca de mensagens escritas, com as avaliações feitas de forma genérica na prova, sem um guia de como o aluno deve se encaminhar, será tarde demais, pois, ao final do período letivo, nada mais poderá ser feito para auxiliar o aluno.

É importante ressaltar que a maioria dos estudantes deseja muito ter sucesso acadêmico, por variados motivos, pois ninguém se sente confortável fracassando e, não raras vezes, o desvio ruim da

rota poderia ser evitado pela intervenção segura do mestre.

Por isso os testes e trabalhos feitos no decorrer do semestre são mais eficazes. Segundo Lowman (2004, p. 237):

a ideia do resultado final pode motivar os alunos, muitos dos quais estudam o semestre inteiro por causa da nota que esperam (ou temem) tirar no final. A nota do final do semestre tem influência na escolha futura dos cursos pelos estudantes, mas não motiva os alunos nem enfoca sua aprendizagem tão direta e imediatamente como os testes e os trabalhos” e “testes dão aos alunos uma dimensão do objetivo e da profundidade de seu conhecimento, tanto quanto os atletas aprendem sobre suas forças e fraquezas através da competição ativa. De modo similar, assim como os técnicos aprendem da observação de seus atletas em competição, os professores universitários aprendem dos testes quão eficiente seu ensino tem sido.

Como dito acima, os alunos podem ter motivos variados para estudar. Podem ser orientados por notas ou orientados pela aprendizagem. Nessa linha, considerando que muitos alunos realmente querem aprender, os professores universitários se beneficiariam muito em sua didática se observassem o comportamento dos maiores treinadores de atletas. O ponto que mais chama atenção nesses profissionais é o fato de focarem não só no treinamento, mas também na motivação da classe.

Corroborando a similitude do sucesso acadêmico com o êxito nos esportes, Carol S. Dweck, em seu livro *Mindset - A nova psicologia do sucesso*, instiga o leitor explicando que “no *mindset* de crescimento, as pessoas não buscam apenas o desafio, mas prosperam com ele. Quanto maior o desafio, mais elas se desenvolvem. E em nenhum lugar isso pode ser visto com mais clareza do que no mundo dos esportes. Você pode observar as pessoas se desenvolverem e crescerem.” (Dweck, 2017, p. 29).

Dito isso, é fundamental encontrar a justa medida, a regra de ouro, uma proporção áurea no nível de dificuldades dos exames, fazendo com que eles aumentem gradualmente no decorrer do período letivo, o que pode ser especialmente desafiador quando verificamos o curto espaço de duração das aulas.

Agindo assim, outro ponto positivo é que o aluno sentirá que o método empregado foi justo, pois testes e trabalhos muito simplórios também causam frustração nos discentes, que podem imaginar que o professor os enxerga como pessoas limitadas. Ao revés, também deve ser inibido o comportamento de professores ávidos por criar armadilhas em suas avaliações, circunstância que, infelizmente, pode ser verificada, embora muito questionável sob o ponto de vista ético.

Em suma, com o fito de aprimorar o uso das técnicas de avaliação, o bom professor universitário deve compreender que não necessariamente uma educação de qualidade está sendo oferecida apenas com base nas notas, pois o aprendizado pode ocorrer satisfatório tanto com médias mais altas, quanto mais baixas. Isso porque o critério de notas varia conforme o conceito do professor, o que é extremamente subjetivo, não sendo totalmente imparcial nenhum dos critérios disponíveis.

Professores excessivamente duros podem orientar os seus alunos para que posicionem apenas buscando uma boa nota, o que estimula alguns comportamentos indesejáveis, como a “decoreba”, a fim de garantir uma alta pontuação, mas sem a certeza de que houve avaliação crítica e adequada percepção e interpretação dos conceitos apresentados. Ademais, esse sistema encoraja o surgimento de ansiedade no aluno, inviabilizando o pensamento independente e criativo.

De fato, é proveitoso para o processo e a relação de aprendizagem que o professor estimule os alunos a compreenderem que as avaliações são uma parte do processo e que a capacidade de aprendizado não é fixa ou imutável e que pode ser constantemente aprimorada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No exercício voltado ao desiderato de promover e difundir o conhecimento, o papel do professor excelente consiste na participação efetiva em todas as etapas no processo de formação e aprendizagem dos seus alunos, no desempenho zeloso de um trabalho para o qual se sente vocacionado, empatia e acolhimento às dificuldades do outro e entrega incondicional ao ato de ensinar.

Por isso, Lowman (2004, p. 60) aponta que as pessoas mais generosas são aquelas que encontram maior satisfação no ofício de ensinar; por outro lado, também existem aqueles que obterão satisfação pelo fato de estarem numa posição de controle.

No mesmo sentido, Almeida e Falcão (2020, p. 111) defendem que o “professor vocacionado pode ser aquele com maior facilidade para colocar-se enquanto instrumento do saber, mas também pode ser o que se dedica a construir o seu próprio conhecimento”, conclusão que só reforça que a construção do saber é coletiva e recíproca, com reflexos em todos que dela participam.

No ensino superior a função de professor é ainda mais realçada, por estarem reunidos nos centros de saber uma parcela considerada privilegiada dentro da sociedade, circunstância que concede especial responsabilidade aos atores na arena de conhecimento. É fato relevante e indiscutível que os resultados das suas descobertas e estudos influenciarão o contexto em que vivem:

Quer queiram, quer não, os professores universitários servem a uma função seletiva na sociedade contemporânea. Empregos poderosos, bem pagos e de responsabilidade são abertos principalmente aos que administraram com êxito o desafio da educação formal, que conseguiram o bacharelado ou os níveis formais mais avançados de formação pela competência, persistência e/ou conformismo acadêmico. Educação superior é um pré-requisito para o sucesso para a maioria dos cidadãos em uma sociedade tecnológica, embora a credencial seja muitas vezes mais importante do que o conhecimento ou a habilidade que se pressupõe que uma pessoa formada possua. Como os professores vêem seu papel nesse processo de seleção social? (Lowman, 2004, p. 242).

À face do exposto, conclui-se que o sucesso do ensino superior é uma construção coletiva e o professor universitário voltado à participação genuína nesse processo garante tanto o êxito profissional quanto a satisfação em nível pessoal, pois as suas ações e resultados compartilhados com os seus alunos, não apenas provocam mudanças e impactam histórias, como gravam marcas indelévels na sociedade em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R de S. S.; FALCÃO, C. M. de B. O Papel do Professor é um Eterno Devir: reflexões sobre reconhecer-se docente. In: PESSOA, F. M. G; DE ARAÚJO, L. L. R. S.; ALMEIDA, R de S. S. (Org.). **Sobre Ensinar e Pesquisar Direito: reflexões para além das salas**. Aracaju, SE: Criação Editora, 2020.

BARRAL, W. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

DWECK, C. S. **Mindset: a nova psicologia do sucesso**. São Paulo: Objetiva, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

FEFERBAUM, M.; QUEIROZ, R. M. R. **Metodologia de Pesquisa em Direito: técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses**. 2. Ed. – São Paulo: Saraiva, 2019.

MEZZAROBA, O. **Manual de Metodologia de Pesquisa no Direito**. 8. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

SILVA, D. M. M. **Metodologia Do Ensino Em Direito: Algumas Considerações Importantes Para A Formação Do Docente**. In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (Org.). **Reflexões sobre a docência jurídica: Série Estudos de Metodologia**. Volume 1. Aracaju: Evocati, 2013.

CAPÍTULO 13

O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL DURANTE PANDEMIA DA COVID-19: ACESSO À INTERNET E O ENSINO REMOTO

*Mariana Assunção Ralim Santos
Jadson Correia de Oliveira*

RESUMO

No presente artigo apresenta-se considerações sobre o ensino jurídico no país durante a pandemia de covid-19, que teve início em março de 2020 aonde houve na época paralisação de atividades estudantis das universidades federais. Analisam-se através da análise de livros, artigos científicos e dados sobre o ensino jurídico durante a pandemia com foco nas problemáticas do acesso à internet e o ensino remoto. O ensino remoto foi melhor desenvolvido no país e com abrangência nacional, principalmente, na eclosão da pandemia de covid-19 que na paralisação das atividades foi um dos recursos essenciais para possibilitar o aprendizado dos alunos. Ademais, o ensino remoto surgiu com uma solução em meio à pandemia, embora consolidou-se como metodologias de ensino, vale ressaltar a necessidade do acesso à internet para um ensino de forma eficaz. Aborda-se sobre as dificuldades do ensino jurídico no país em meio à pandemia, de forma remota e à acessibilidade da internet.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Pandemia, Direito, Ensino Jurídico, Internet.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem o objetivo de refletir sobre o cenário do ensino jurídico durante a pandemia da COVID-19, que se iniciou em 2020 e instaurou uma crise humanitária rapidamente em todo mundo, de forma a afetar vários setores sociais, como a economia, a educação e a saúde.

A saber, o Ensino Superior encontra-se entre as etapas da Educação Nacional, art. 207, todavia, o mundo educacional em todas as suas etapas foi abalado com a obrigação do ensino à distância devido a calamidade pública como está presente na Lei nº 14.040/20, art. 3º, seguindo o Decreto nº 10.229/20 (Santos, 2022). Verifica-se, assim, as mudanças até na legislação que regulamenta o ensino superior durante o período pandêmico no país.

A pandemia da COVID-19 acabou por induzir as instituições de ensino a ações remotas nos cursos presenciais (Brasil, 2020). Aproveitando-se disso, muitas instituições de ensino superior, sobretudo os particulares, têm visto a modalidade de educação a distância como estratégia para economia de custos (Pesce, 2010). Por enquanto, o que se vê com a institucionalização da educação a distância, com base em tal premissa, são resultados desastrosos, como aponta a literatura (Barreto *et al.*, 2019). O mesmo resultado desanimador se apresenta em relação a cursos presenciais que, em

função da pandemia, têm utilizado as chamadas Tecnologias Digitais da formação e Comunicação (TDIC). A preocupação é com a economia de gastos, mesmo que em detrimento da qualidade e do impacto social dessas práticas (CONAE, 2018) e dos processos de ensino (Durló; Gentil, 2022).

Ademais, verifica-se, o uso da educação à distância para o ensino jurídico como forma de economizar os custos com o serviço educacional, mas durante a pandemia tal modalidade de ensino foi essencial para o aprendizado. O artigo foi produzido através da pesquisa bibliográfica, por meio de análise de livros, artigos e periódicos que tratam da temática do ensino jurídico.

Por conseguinte, o artigo está dividido em duas partes para contextualizar sobre o ensino jurídico, inicialmente sobre o ensino jurídico e a pandemia da covid-19 e depois, sobre o acesso à internet e o ensino remoto.

ENSINO JURÍDICO E A PANDEMIA DA COVID-19

O modelo de ensino jurídico apresentado inicialmente, sofreu um grande abalo durante a fase mais rígida da pandemia do COVID-19 no mês de março do ano de 2020, rapidamente, as faculdades de Direito, tiveram que adaptar suas metodologias de ensino e capacitar seu corpo docente para o ensino remoto (Santos, 2022).

Houve o desafio de reinventar o ensino jurídico, que como foi possível perceber anteriormente, estava mais voltado à aulas presenciais e expositivas, para em tempo recorde serem ministradas à distância por meio de novas tecnologias (Santos, 2022).

A legislação brasileira já havia regulamentado por meio da Portaria nº 2.117 de 2019, do Ministério da Educação (MEC), a permissão de que 40% (quarenta por cento) da carga horária fosse na modalidade à distância (EaD). Portanto, boa parte dos Institutos de Ensino Superior (IES) apresentavam disciplinas na modalidade à distância mesmo antes da pandemia. Todavia, somente com as Portarias nº 343 e nº 345 (MEC) é que houve a autorização para o uso da EaD de forma massiva no meio acadêmico. Ambas as portarias, surgiram no mês de março, início da quarentena pelo país. Diante do agravamento sanitário, foi publicada a Medida Provisória nº 934 de 2020 em 1º de abril desobrigando os IES de observarem o limite de dias letivos, o que foi regulamentado pela lei nº14.040 em seu art. 3º, § 1º no que tange a utilização do ensino remoto (Santos, 2022). Percebe-se, que o serviço educacional passou por uma transformação de metodologia de ensino, principalmente na área jurídica, a exemplo as aulas de prática jurídica passaram por um remanejamento na ementa, de forma a possibilitar a experiência prática aos estudantes, por exemplo, assistindo as audiências online.

Além disso, a partir de julho de 2021 os processos evoluíram de estágio e foram aprovados em dezenas de IES brasileiras, iniciando-se visitas virtuais realizadas pelo MEC para credenciamento dos cursos, ainda durante a pandemia, o que certamente acelerou o procedimento. Há certa polêmica sobre a viabilidade dos cursos de direito EAD entre a comunidade jurídica e acadêmica, sugerindo que novas diretrizes e debates devem acontecer. Alguns juristas manifestam-se contrários, por entender o direito como uma ciência social em que a interação dos agentes educacionais é parte fundamental do processo. O receio é de que os cursos de direito EAD transformem o ensino jurídico em “pílulas de conhecimento” dilacerando ainda mais os poucos espaços de aprendizado e reflexão (Durlo; Gentil, 2022).

Desta forma, seguindo as diretrizes acima, muitas instituições de ensino se mobilizaram para implementar rapidamente o ensino à distância emergencial, utilizando, geralmente, plataformas digitais já existentes para esse fim, com ambientes virtuais de aprendizagem, videoaulas gravadas, fornecimento de materiais de estudo via redes (formato.pdf), aulas online ao vivo, orientações genéricas via redes sociais, tutoria, chat online, *WhatsApp*, entre outros (Pádua; Garcia, 2022). Assim, os docentes, em um curto espaço de tempo, tiveram que ressignificar o modelo de aprendizagem escolar, passando a lecionar em frente à câmera, diferentemente de todas as práticas pedagógicas utilizadas costumeiramente até então.

Além disso, com o fomento de organismos internacionais, esse modelo de formação via EAD parece ter encontrado na pandemia a força que necessitava para a acelerar sua consolidação. Viu-se em 2020 um ataque maciço ao caráter público da educação brasileira, abrindo caminhos para o processo de financeirização da educação superior, cuja forma de atuação tem contribuído muito para o aumento da precarização do ensino e para a severa exploração do trabalho docente (Durlo; Gentil, 2022).

A pandemia da COVID-19 restringiu os canais de comunicação/informação aos meios virtuais, em praticamente todos os aspectos da vida do cidadão brasileiro. Educação, comunicação e informação sempre foram direitos inegavelmente interligados, contudo, a pandemia de coronavírus tornou a relação entre esses direitos uma relação de extrema dependência. O direito à informação sempre pôde ser oportunizado de diversas formas, mas atualmente o meio virtual tem sido quase a única forma de comunicação, de acesso à informação e até mesmo de interação social. O desafio à educação, então, tem sido efetivar o direito à educação nesse período contextualizando as escassas opções de meios de comunicação durante a com a realidade social dos estudantes e escolas brasileiros (Cardoso *et al.*, 2020). Dessa forma, houve uma aceleração na forma do ensino remoto com a pandemia da COVID-19.

ACESSO À INTERNET E O ENSINO REMOTO

Nesse sentido, Freire (1996) aponta que o ensino exige respeito à autonomia do educando, e a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Assim, a ordem constitucional instaurada em 1988 exige não só a universalização do ensino, mas uma ruptura com o modelo tradicional, abandonando padrões autoritários em prol de uma escola democrática e plural (Pádua; Garcia, 2022). Assim, o acesso à internet na atualidade é fundamental para o aprendizado e para a devida universalização do ensino na atualidade.

Sendo assim, o desafio se forma a partir da dificuldade de prover serviços de ensino para aqueles que não têm condições financeiras de adquirir e materializar os seus direitos sociais de forma privada, principalmente em um país extremamente desigual como o Brasil. Os mais pobres precisam exigir do Estado o fornecimento, uma vez que estão no rol de direitos sociais fundamentais de todo e qualquer ser humano, sem distinção, devendo ser fornecidos, dessa forma, a título gratuito (Pádua; Garcia, 2022). Uma problemática apresentada atualmente é a ocorrência do acesso à internet e o crescimento da desigualdade social no país.

No Brasil, as universidades públicas se viram em presença de dois dilemas. Em primeiro lugar, a rejeição histórica da modalidade a distância, sua baixa utilização entre elas e sua associação negativa à oferta massiva do setor privado, cuja modalidade superou, em 2019, pela primeira vez na história, a matrícula presencial dos ingressantes (INEP, 2020). Em segundo lugar, um conhecimento precário sobre as condições sociais de seus alunos, associado à dificuldade de fazer com eles contato individual. Tal situação pautou a realização de esforços durante vários meses, desde a realização de pesquisas tipo *survey* sobre o uso de computadores e os desafios reais sobre acesso à internet entre estudantes e docentes até o lançamento de editais e outras convocatórias para a compra de pacotes de dados e equipamentos e para cadastro de estudantes interessados na doação (Castioni *et al.*, 2021).

No caso da educação superior, seria realmente o acesso à tecnologia uma justificativa preponderante para a interrupção das atividades acadêmicas, sendo que desde 2019 a maior parte dos ingressantes já utilizava a modalidade a distância? Uma das possíveis explicações pode estar na baixa atenção dada a essa modalidade pelas universidades federais, mesmo tendo sido contempladas com a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB, por meio do Decreto nº 5.800/2006 (Brasil, 2006). A despeito da implantação nacional da UAB, e mesmo do reconhecimento legal da modalidade e da criação de vasto arcabouço jurídico sobre o tema, a matrícula da modalidade a distância tem majoritariamente apresentado viés de queda na década de 2010 entre as instituições federais de educação superior – Ifes. No período desde a conclusão de importante expansão da educação superior federal, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

Federais – Reuni, findo em 2013, as matrículas na EaD tiveram comportamento errático nesse segmento. O pico observado em 2017, quando chegaram a 101.395 (INEP, 2018), reverteu, com um crescimento de quase 40% naquele ano em relação ao anterior, tendência de queda que vinha sendo observada. Depois disso, porém, caíram 8% em 2018 (INEP, 2019) e outros 12% em 2019 (INEP, 2020), ano em que houve 81.119 matrículas na EaD nas federais. Já no setor privado as matrículas na EaD cresceram sistematicamente ao longo da década, chegando a 2019 com um número três vezes maior do que o registrado em 2010 (Castioni *et al.*, 2021)

Segundo Tabarelli e Garcia (2021), o Ministério da Educação editou, ainda, a Portaria nº 343, de 17 de Março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID19, destacando que é de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização (Brasil, 2020b). Passou a ser o ensino-aprendizagem do Direito através do sistema EAD (Educação à Distância), uma nova realidade que impõe aos professores e alunos uma nova forma de estudar e compreender os institutos jurídicos, com a utilização de plataformas digitais para a realização das aulas, armazenamento de materiais (apostilas, textos, exercícios, provas virtuais para a verificação da aprendizagem, entre outras mudanças).

Dessa forma, a tecnologia digital acaba com a narrativa contínua e sequenciada dos textos escritos, apresentando-se como um fenômeno descontínuo. Sendo assim, sua temporalidade e espacialidade, expressa em imagens e textos nas telas, acontecem na hora de sua apresentação. As aulas expositivas, centradas apenas na apresentação de conteúdos pelo professor, restam prejudicadas nessa nova realidade virtual tecnológica, em que a produção do conhecimento pode e deve se dar de múltiplas formas (rede *wireless*, uso de tablets e notebooks, aulas construídas com data show, quadros interativos, entre outros exemplos ocasionados por essa evolução da tecnologia na produção do conhecimento). Portanto, os professores em geral terão que ter domínio de todas essas ferramentas, que agora se apresentam como instrumentos de trabalho, principalmente frente a COVID-19, que forçou os tradicionais cursos de Direito presenciais (com, no máximo, 40% de suas disciplinas em EAD, conforme regulamenta o Ministério da Educação), a serem realizados totalmente à distância, para evitar o contágio em massa dessa pandemia que assola o mundo desde março de 2020 (portanto, há quase um ano e meio) (Tabarelli; Galia, 2021).

Frente a esse cenário, principalmente com a pandemia da COVID-19, urgente se faz um processo de ressignificação de uma nova forma de pensar a profissão docente, os espaços de aprendizagem, as relações entre professor e aluno, o surgimento de novos atores no espaço escolar,

e as novas metodologias de ensino e aprendizagem, principalmente nos cursos jurídicos, tão acostumados com a centralidade do professor em aulas expositivas (com quadros e canetas) (Tabarelli; Galia, 2021).

Diante da utilização “obrigatória” do ensino remoto durante o período da pandemia da COVID-19, o ensino jurídico se vê diante de uma oportunidade de reestruturação capaz de utilizar-se das experiências advindas desse período para uma reformulação de sua metodologia de ensino. Assim como todo o sistema educacional no Brasil, os Institutos de Ensino Superior (IES) também sofrem fortes críticas quanto ao sucateamento e sua massificação com foco mais no aspecto econômico do que na qualidade do ensino. A modernização socioeconômica, como reflexo do crescimento econômico, nem sempre esteve presente no Ensino Jurídico, que se apresenta reticente ao novo e apegado às velhas tradições tecnicistas e positivistas que refletem na metodologia do ensino adotada. Essa ruptura entre o modelo tradicional de ensino e as novas abordagens baseadas no aluno protagonistas, já constitui objeto de estudos teóricos que privilegia a reflexão, a análise crítica conforme o atual estágio de desenvolvimento da sociedade contemporânea (Santos, 2022). Assim, no decorrer da pandemia houve a forma obrigatória do ensino remoto devido o tempo de duração da crise humanitária e a necessidade de estabelecer a continuação da educação aos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo vivido desde o início da pandemia do coronavírus produziu um novo ambiente de interlocução, inclusive na academia. O modo virtual de comunicação significou a redução do quadro de educadores nas empresas privadas de ensino e o agigantamento das salas de aula. A isto se acrescenta o aumento da massificação dos conteúdos, o que nitidamente favorece uma compreensão ainda mais rasa dos objetos de conhecimento, entre os quais o direito, cujo trato já vinha se deteriorando de longa data e com metódica constância. Ao lado disso, não pode passar despercebido o aumento do fosso social, representado pela pauperização da população trabalhadora, de um lado, e pela elevação do número de grandes fortunas privadas, de outro, tudo evidenciando maior concentração e, conseqüentemente, menor distribuição da riqueza nacional. O direito naturalmente não fica infenso a esses movimentos e tende, enquanto manifestação da superestrutura da sociedade, a legitimar o status quo, reforçando situações alcançadas pela atuação das forças econômicas e das relações delas decorrentes. Isto exige, sem dúvida, uma ainda mais aguçada capacidade de fazer a crítica desse direito, o que nossa academia não tem conseguido, mas que, à custa da provocação e da insistência de forças vanguardistas, sempre será possível esperar dela (Tabarelli; Galia, 2021).

O ensino jurídico no Brasil durante pandemia da covid-19 tornou-se mais necessário repensar, já que as aulas presenciais foram substituídas pelas aulas EAD (educação à distância), fazendo com que os professores que não estavam acostumados a lidar com as novas tecnologias (notebooks, tablets, projetores, ambientes virtuais de aprendizagem – AVA, realização de aulas (síncronas ou assíncronas) muitas vezes sem a interação dos alunos no momento em que são gravadas e disponibilizadas no ambiente virtual, entre outros exemplos), fossem obrigados a rapidamente tomar conhecimento e dominá-las. Não se pode confundir a educação à distância (EAD) com a pandemia. A relação existente é que a pandemia fez com que as aulas presenciais fossem suspensas para evitar o contágio entre as pessoas, ainda mais em face da letalidade que envolve a COVID-19. As aulas passaram a ter que ser ministradas telepresencialmente (EAD). O fator positivo é que os docentes acabam conhecendo novos métodos de ministrar aulas, obrigando-os a repensar o processo ensino-aprendizagem. A COVID-19 forçou o domínio dessa nova tecnologia por parte dos docentes, sobretudo, daqueles acostumados apenas com aulas presenciais e que, no máximo, usavam o ambiente virtual para colocarem notas dos alunos ao longo do semestre letivo (Tabarelli; Galia, 2021).

Por outro lado, como fator negativo, tais avanços tecnológicos tornaram a vida profissional dos professores mais exaustiva, porque além das aulas gravadas (síncronas e assíncronas) serem mais cansativas, porque muitas vezes os alunos não interagem da mesma forma como acontecia no ensino presencial, os docentes precisam postar materiais de apoio para seus discentes, muitas vezes, material inédito, fruto de seu conhecimento e de sua autoria, sem serem remunerados por tal atividade. Além disso, o sistema EAD onerou mais os professores em geral, que precisam ter um notebook ou computador moderno, com internet de alta velocidade, softwares avançados para a confecção dos materiais de apoio, local de trabalho em casa ou no escritório adequado, o que representa gastos a mais, nem sempre (quase nunca) remunerados pelas Instituições de Ensino Superior (Tabarelli; Galia, 2021).

A surpresa fez com que houvesse a necessidade de decisões ações imediatas por parte de toda comunidade acadêmica, para que pudesse ser viabilizado para a manutenção dos serviços educacionais com o mínimo de qualidade, na tentativa de manter o aluno em curso e não permitir que sua vida acadêmica sofresse interrupção. Indubitavelmente o percurso escolhido pelas instituições provocará novas práticas além do momento emergencial da pandemia, tanto nos processos pedagógicos, acadêmicos, administrativos e de gestão, que certamente influenciarão o currículo prescrito em práticas pedagógicas ao longo de vida do profissional da educação (Oliveira; Andrade, 2021).

Para os discentes, o sistema EAD permite um conhecimento sem fronteiras, de qualquer lugar podem acompanhar as aulas, obter os materiais de apoio, sem gastos de transporte e nem riscos de contágio da COVID-19. Por outro lado, precisam se organizar para acompanhar as aulas, ler os

materiais, realizar as avaliações online. Isso representará, seja para os próprios alunos, sejam para os seus pais ou responsáveis, mais gastos com energia elétrica, computadores ou notebooks, internet de alta velocidade, além do cansaço físico e mental que as novas tecnologias causam (visão cansada pelo acompanhamento em demasia pelas telas de computadores ou notebooks, falta de interatividade real com professores e colegas, formaturas online, que não têm a mesma emoção que as presenciais, entre outros fatores negativos) (Tabarelli; Galia, 2021).

O momento em que se vive é de interação e interatividade e, como o Direito é também área do conhecimento humano que permeia e norteia toda a sociedade e em diversos momentos entra em simbiose com ela, não há como duvidar que deve esta ciência ser uma das precursoras na utilização das novas tecnologias. Outrossim, é imprescindível referir que o professor é indispensável para o sucesso da implantação de novo modelo de ensino-aprendizagem e que deve estar aberto ao uso das novas ferramentas. De outra banda, as instituições não podem deixar de promover a atualização de seus docentes, em razão de sua responsabilidade compartilhada na construção do conhecimento (Tabarelli; Galia, 2021).

O modelo digital jamais será abandonado, até porque, quando bem empregado, proporciona incontáveis avanços. Porém, o intuito da pesquisa foi evidenciar alguns desafios da realidade educacional e social do Brasil, sobretudo de estudantes pertencentes às classes mais desfavorecidas, de modo a provocar reflexões acerca da criação de um novo modelo de sociedade, que seja mais igualitária, com investimento em melhorias na formação docente e de novos projetos que deem prioridade para garantir o direito à educação, à igualdade de condições para o acesso à internet e a permanência na escola com um padrão de qualidade satisfatório de ensino, sob o enfoque da inclusão digital. Práticas inclusivas advindas de políticas públicas são necessárias e urgentes no Brasil, com uma atuação conjunta com o corpo docente, discente e com a família dos estudantes para que os prejuízos sejam reparados, com o nivelamento do ensino entre os estudantes, independentemente de suas condições financeiras (Pádua; Garcia, 2022).

REFERÊNCIAS

BARRAL, W. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

BARBOSA, E. H. O.; MAGALHÃES, R. A. **Ensino jurídico: impactos provocados pela quarta revolução industrial e pela educação 4.0**. temas contemporâneos de educação, p. 607.

BARROS, F. C.; VIEIRA, D. A. de P. **Os desafios da educação no período de pandemia**. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 1, p. 826-849, 2021.

BARROSO, F. dos R.; SILVA, T. M. R.; MATOS, G. de O. Pandemia e educação jurídica por aulas remotas em Sobral (Ceará, BR). **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021.

BERNARDINELI, M. C.; ALMEIDA, C. S. A. de. A transgressão do direito fundamental à educação e os retrocessos no ensino consequência do COVID 19: desafios da educação no pós pandemia. **Pensar Acadêmico**, v. 18, n. 5, p. 923-949, 2020.

BRISSIO, I. W. L. *et al.* **O efeito correlacional entre as percepções docente e discente quanto ao processo de ensino e aprendizagem na pandemia.** Anais do Seminário Científico do UNIFACIG, n. 7, 2021.

CAETANO, J. C. R. *et al.* Ensino jurídico participativo durante a pandemia da covid-19: como transpor metodologias ativas para o ambiente virtual–relato de experiências. **Revista Culturas Jurídicas**, v. 8, n. 21, p. 179-218, 2021.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020.

CASTIONI, R. *et al.* **Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial.** Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação, v. 29, p. 399-419, 2021.

CETIC. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros 2020.** São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-deinformacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2020/>. Acesso em: 19 de jun. de 2023.

DURLO, J. V.; GENTIL, P.A. B. Ensino jurídico em crise e construção de novos paradigmas pós-pandemia. **Brazilian Journal of Development**, 8 (4), 2022, p. 27231–27249.

FRANÇA, N. L. A filosofia do direito e a metodologia ativa no ensino jurídico: relações teóricas como subsídio para um projeto pedagógico do século XXI. **Ensaio Pedagógico**, v. 7, n. 2, p. 20-30, 2023.

LIMA, A. G. *et al.* **As plataformas digitais como ferramentas no ensino e na prática jurídica.** Anais do Seminário de Atualização de Práticas Docentes, v. 3, n. 1, 2021.

LIMA, A. G. *et al.* **Docência universitária–ensino jurídico híbrido: inovações, perspectivas e desafios.** Anais do Seminário de Atualização de Práticas Docentes, v. 3, n. 2, p. 20-23, 2021.

LOPES, C. D. S.; PAPALIA, F. B. G. **O ensino jurídico e o ensino à distância: uma realidade em tempos de pandemia.** revista direito, justiça e cidadania, p. 98, 2020.

MARTINHO, C.; ESCUDEIRO, M. J. **Inclusão e direitos humanos no ensino superior: as metodologias de ensino no período da pandemia sars-cov-2.** Revista de Ciências Jurídicas e Sociais-IURJ, v. 2, n. 1, p. 8-19, 2021.

MELO JÚNIOR, A. M.; DINIZ, A. P. S. O acesso à justiça nas escolas brasileiras, inclusão de conteúdos jurídicos básicos e a substituição de conteúdos no ensino fundamental e médio. **SYNTHESIS| Revistal Digital FAPAM**, v. 5, n. 1, p. 11-25, 2014.

MOREIRA JÚNIOR, R. dos S. Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 30, p. 63-81, 2021.

MEZZAROBBA, O.; MONTEIRO, C. S. **Manual de metodologia da pesquisa no direito**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

MILANI, J.; CUNHA, A. dos S. **Acesso à Justiça durante a Pandemia da Covid-19: o caso do Estado do Paraná**. 2021.

OLIVEIRA, J. S. de; TOFFOLI, V. **O ensino jurídico em nosso país no período imperial e no primeiro momento republicano, sua evolução histórico-metodológica e suas consequências na contemporaneidade**. Encontro nacional do CONPEDI: Sistema jurídico e Direitos fundamentais individuais e coletivos. 1., 2012, Florianópolis. Anais Florianópolis: Fundação Bouitex, 2012. p. 8648-8675.

OLIVEIRA, R. R. F. de; ANDRADE, N. L. de. (2021). **A Educação e o Ensino Jurídico no Brasil: um percurso na pandemia** / Education and Legal Education in Brazil: a journey in the pandemic. *Brazilian Applied Science Review*, 5(2), 878–890. Disponível em: <https://doi.org/10.34115/basrv5n2-019>. Acesso em: 19 jun. 2023.

PÁDUA, T. P.; GARCIA, G. H. M. **O direito fundamental à educação na pandemia de Covid-19: implementação do ensino remoto e questionamentos acerca da (des) igualdade de condições**. Autores Convidados, p. 253.

SANTOS, A. R. dos. Ensino jurídico: reflexões e perspectivas em face da pandemia do COVID-19. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, 8(8), 2022, p. 334–343. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i8.6533>. Acesso em: 19 jun. 2023.

SCHMIDT, J. B.; LOPES, F. M.; PEREIRA, S. L. Impacto da pandemia no trabalho docente no ensino superior. **Monumenta-Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 1, n. 2, p. 191-213, 2020.

SILVA, R. F. S. O ensino jurídico no Brasil em tempos de pandemia: êxitos, desafios e perspectivas para o futuro. In: **La transformación digital de la enseñanza jurídica en tiempos de pandemia: digitalización y smart campus**. Constitución y Leyes, COLEX, 2021. p. 191-205.

SILVA, M. B.; TAQUES, F. C. C. A disposição virtual e o direito à desconexão como fator gerador da jornada extraordinária dos professores da rede privada de ensino. **Revista de Ciências Jurídicas e Empresariais**, v. 20, n. 2, p. 86-91, 2019.

STHWART, M. **Governo entrega chips com pacote de dados a estudantes da Rede de Ensino Integral do Maranhão. Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão – SEDUC**, São Luiz, 5 de mar. de 2021. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/governo-entrega-chips-com-pacote-de-dados-estudantes-darede-de-ensinointegraldomaranhao/#:~:text=Com%20pacote%20de%20dados%20de,o%20ano%20letivo%20de%202021>. Acesso em: 19 jun. 2023.

SOARES, F. H. M. **Docência jurídica: construção da identidade docente**. Dissertação. Programa de Mestrado em Direito do UNIVEM - Marília, 2010.

TABARELLI, L.; GALIA, R. W. (2021). **Repensando o ensino jurídico a partir da pandemia (covid-19) e as novas tecnologias para a educação à distância.** *Revista Científica Disruptiva*, 3(1), 2021, p. 65-80. Disponível em: <http://revista.cers.com.br/ojs/index.php/revista/article/view/99>. Acesso em: 19 jun. 2023.

TIROLI, L. G.; SANTOS, A. R. de J. Ensino jurídico emancipatório: a pedagogia da libertação em Paulo Freire e a superação do bancarismo dogmático tradicional dos cursos jurídicos. *Revista Inter Ação*, v. 46, n. ed. especial, p. 1147-1163, 2021.

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

Alana Maria Passos Barreto

Mestranda em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Bolsista acadêmica pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pós-graduanda em Direito Digital pela Faculdade Legale. Graduada em Direito pela Universidade Tiradentes (UNIT/SE). Integrante dos Grupos de Pesquisa 'Relações de Trabalho, Empresas e Novas Tecnologias (RENTec)' e 'Direitos Fundamentais, Novos Direitos e Evolução Social', cadastrados no diretório do CNPq. Email: alanapassosbarreto@gmail.com.

Arllan Douglas Santos Rocha

Mestrando em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e graduado em Direito pela mesma instituição. Advogado atuante nas áreas de Direito Público e Criminal. Email: adv.arllanrocha@gmail.com.

Camilla Ellen Aragão Costa

Advogada. Mestranda em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Direito Processual Civil pelo Complexo de Ensino Renato Saraiva. E-mail: aragaocamilla2@gmail.com.

Carlos Antônio Araújo Monteiro

Especialista em Direito Público - IDP/Unopar e em Direito Privado pela PUC-MG. Procurador do Estado de Sergipe. Advogado. Menção honrosa no Prêmio Innovare. Mestrando em Direito pela Universidade Federal de Sergipe.

Caroline Ayala de Carvalho Bastos

Mestranda em Direito na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduada em Direito pela mesma instituição e especialista em Direito Público. Advogada. Membro do grupo de pesquisa “Desigualdades e Direitos Fundamentais”, cadastrado no CNPq.

Clara Angélica Gonçalves Cavalcanti Dias

Doutora e Mestre em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Direito pela Universidade Tiradentes, com especialização em Direito pela Escola Paulista da Magistratura. Professora Efetiva Associada de Direito Civil e Seguridade Social da Universidade Federal de Sergipe, lotada no Departamento de Direito. Professora da Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe, em que atualmente está como Coordenadora.

Flávia de Ávila

Doutora em Direito Público pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestre em Direito e Relações Internacionais pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Direito e Processo do Trabalho pelo Instituto Brasileiro de Estudos Jurídicos, especialista em Direito e Negócios Internacionais pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Atualmente é professora do Departamento de Relações Internacionais da Universidade Federal de Sergipe e do Programa de Pós-Graduação em Direito da mesma instituição. É membro da diretoria do ramo brasileiro da International Law Association (ILA). Email: flaviadeavila@gmail.com.

Flávia Moreira Guimarães Pessoa

Graduada em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Juíza Titular da 9º Vara do Trabalho de Aracaju. Professora do Mestrado e Doutorado em Direitos Humanos da Universidade Tiradentes e do Mestrado em Direito da Universidade Federal de Sergipe. Doutora em Direito pela UFBA e em Direito Público pelo IDP. Mestre em Direito pela UFS e em Direito, Estado e Cidadania pela UGF. Especialista em Direito Processual pela UFSC.

Gabriela Silva dos Santos Mendonça

Mestranda em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Bacharel em Direito pela Universidade Tiradentes UNIT/SE). Policial Militar do Estado da Bahia.

Henrique Ribeiro Cardoso

Doutor em Direito, Estado e Cidadania (UGF/Rio), com Pós-doutorado em Democracia e Direitos Humanos (IGC - Universidade de Coimbra) e Pós-doutorado em Direitos Humanos e Desenvolvimento (PPGCJ/UFPB); Mestre em Direito, Estado e Cidadania (UGF/Rio); Professor do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe (PRODIR/UFS) e do Programa de Pós-graduação da Universidade Tiradentes (PPGD/UNIT); Promotor de Justiça Titular da Fazenda Pública em Sergipe (MPSE). Líder do Grupo de Pesquisa Constitucionalismo, Cidadania e Concretização de Políticas Públicas.

Isaac Costa Soares de Lima

Mestrando em Direito do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe (PRODIR/UFS). Bacharel em Direito pela Universidade Potiguar (UNP). Especialista em Direito pela Fundação Escola Superior do Ministério Público do Rio Grande do Norte. Ex-Juiz de Direito em Goiás. Juiz de Direito em Sergipe. E-mail isaac_soares@hotmail.com.

Jadson Correia de Oliveira

Pós-doutor em Democracia e Direitos Humanos pelo Ius Gentium Conimbrigae - IGC/CDH, da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Mestre em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. Especialista em Direito Público pela Escola Superior da Magistratura de Pernambuco - ESMAPE. Advogado. E-mail: jadson_correia@hotmail.com.

José Tuany Campos de Menezes

Graduado em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e especialista lato sensu em Processo Civil pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestrando em Direito na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Advogado militante na área de previdência complementar. Filiado ao Instituto Brasileiro de Previdência Complementar e Saúde Suplementar – IPCOM. Possui certificação de treinamento jurídico na Universidade Corporativa da Previdência Complementar – UNIABRAPP. E-mail: josetuany@fernandesadvogados.com.

José Vilton de Jesus Junior

Mestrando em Direito do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe (PRODIR/UFS). Advogado. Graduado em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pós-Graduação "lato sensu" em Direito Empresarial e em Direito Imobiliário (LEGALE/SP). E-mail: josevilton.adv@gmail.com.

Kaliany Varjão de Santana Oliveira Guimarães

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe (2023). Graduada em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (2003). Analista de Controle Externo II do Tribunal de Contas do Estado de Sergipe. Advogada (2004-2011). Especialista em Direito Processual Civil pela FANESE/ESMESE.

Karine Pireddu Santana Machado

Procuradora do Município de Aracaju e Mestranda em Direito na Universidade Federal de Sergipe – PRODIR/UFS. Email: kpireddu@academico.ufs.br.

Karyna Batista Sposato

Professora Adjunta do Departamento de Direito da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Atualmente é coordenadora dos Observatórios Sociais da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutora em Direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Direito pela Universidade de São Paulo (USP), onde também se graduou. Líder do grupo de pesquisa Desigualdade(s) e Direitos Fundamentais, cadastrado no CNPq. Editora responsável da Revista DIKÉ (UFS). Autora das obras *O Direito Penal Juvenil* (Editora Revista dos Tribunais), *Direito Penal de Adolescentes - Elementos para uma Teoria Garantista* (Editora Saraiva), *Justiça Juvenil Restaurativa e Novas Formas de Solução de Conflitos* (Editora CLA), *Olhares sobre a Justiça Restaurativa* (Editora UFS), *Vulnerabilidade e Direito* (Editora tirant lo blanch), dentre outras obras coletivas.

Kid Lenier Rezende

Advogado e Mestrando em Direito na Universidade Federal de Sergipe. E-mail: kidlenier@gmail.com

Lucas Gonçalves Da Silva

Pós-doutor em Direito pela Università Degli Studi G. d'Annunzio (Italia) e pela Universidade Federal da Bahia. Doutor e Mestre em Direito do Estado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP. Professor Associado da Graduação em Direito e do Programa de Mestrado em Direito na Universidade Federal de Sergipe-UFS.

Luciana de Aboim Machado

Pós-doutora em Direito Constitucional pela Universidade Federal da Bahia e pela Università Degli Studi G. d'Annunzio Chieti-Pescara (Italia). Doutora em Direito do Trabalho pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Mestre em Direito do Trabalho. Especialista em Direito do Trabalho e em Direito Processual Civil, todos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Luis Felipe dos Santos Celestino

Graduado em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestrando em Direito na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pós-Graduando em Direito Tributário pela Escola Superior da Advocacia (ESA). Integrante da Comissão de Estudos Tributários da OAB-SE (2022-2023). Advogado. E-mail: felipecelestino@gmail.com.

Mariana Assunção Ralim Santos

Bacharela em Direito pela Universidade Federal de Sergipe e Mestranda em Direito pela mesma instituição.

Pedro Durão

Pós-Doutor em Direito pela Universidad de Salamanca (Espanha). Doutor e Mestre em Direito. Procurador do Estado de Sergipe. Professor da Universidade Federal de Sergipe UFS). Advogado, consultor e parecerista.

Rafaela Vargas Candido Rodrigues Goulart

Mestranda em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Especialista em Direito Individual, Coletivo e Processual do Trabalho pela Universidade de Várzea Grande. Atualmente é Técnica Judiciária, ocupante da função de Calculista Judicial, no Tribunal Regional do Trabalho da 23 Região

Raquel Dantas Pluma

Mestranda em Direito na Universidade Federal de Sergipe. Pós-graduada em Direito Civil e Processo Civil e em Direito Constitucional aplicado, pela Faculdade Legale. Graduada em direito pela Universidade Tiradentes ((UNIT/SE). Advogada. Conciliadora Judicial. Integrante do Grupo de Pesquisa “Desigualdade (s) e Direitos Fundamentais”, cadastrado no CNPq.

Reginaldo Felix Nascimento

Advogado. Mestrando em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Bolsista da CAPES. Pós-graduação *Lato Sensu* (em andamento) em Direito Internacional pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: felixreginaldo84@gmail.com.

Silas da Silva Freire Nascimento

Licenciado em Letras pela Centro Universitário UNIFAVENI. Bacharel em Direito pelo Centro Universitário UNIAGES. Advogado OAB/BA. Pós-graduado em Direito Público e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Pós-graduado em Direito Digital e Proteção de Dados pelo Centro Universitário UNIAGES. Pós-graduado em Direito Civil e Processo Civil e Direito Previdenciário e Prática Previdenciária pela Faculdade Legale. Mestrando em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (PRODIR/UFS).

Ubirajara Coelho Neto

Doutor, Mestre e Especialista em Direito Constitucional pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduado em Direito pela mesma instituição. Pós doutor em Direito na Universidade de Lisboa. Coordenador do Curso e Chefe de Departamento da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Sergipe. Professor Associado II de Teoria da Constituição, Direito Constitucional e Direito Eleitoral do Curso de Direito da Universidade Federal de Sergipe - UFS (Graduação e Mestrado).

ÍNDICE REMISSIVO

ENSINO JURÍDICO, 9, 10, 11, 58, 59, 98, 113, 119, 120, 127, 130, 132, 133, 143, 183, 184

FUNDO DE COMBATE À POBREZA, 9, 42

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, 10, 127, 128

MÉTODO ARQUEOLÓGICO PARADIGMÁTICO, 9, 15

METODOLOGIA DO ENSINO JURÍDICO, 10, 72, 73

MODELO BIDIMENSIONAL DE JOSEPH LOWMAN, 10, 143

PARADIGMA EM AGAMBEN, 9, 15

PESQUISA JURÍDICA, 9, 15

PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, 11, 170, 171

ISBN 978-655376258-9



9

786553

762589