

ORGANIZADORES:  
FLÁVIA MOREIRA GUIMARÃES PESSOA  
MATHEUS MACEDO LIMA PORTO  
LUIZ ANTÔNIO DE ALCÂNTARA SANTOS

# PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DA PESQUISA E DO ENSINO EM DIREITO

COORDENADORES:  
MANDARA CARISE GUILHER  
STÊNIO LEÃO GUIMARÃES



Criação Editora

# PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DA PESQUISA E DO ENSINO EM DIREITO

ORGANIZADORES:

FLÁVIA MOREIRA GUIMARÃES PESSOA  
MATHEUS MACEDO LIMA PORTO  
LUIZ ANTÔNIO DE ALCÂNTARA SANTOS

COORDENADORES:

MANDARA CARISE GUILHER  
STÊNIO LEÃO GUIMARÃES

**ISBN**

978-85-8413-321-5

**EDITORA CRIAÇÃO  
CONSELHO EDITORIAL**

Ana Maria de Menezes  
Christina Bielinski Ramalho  
Fábio Alves dos Santos  
Jorge Carvalho do Nascimento  
José Afonso do Nascimento  
José Eduardo Franco  
José Rodorval Ramalho  
Justino Alves Lima  
Luiz Eduardo Oliveira Menezes  
Martin Hadsell do Nascimento  
Rita de Cácia Santos Souza

ORGANIZADORES:  
FLÁVIA MOREIRA GUIMARÃES PESSOA  
MATHEUS MACEDO LIMA PORTO  
LUIZ ANTÔNIO DE ALCÂNTARA SANTOS

# PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DA PESQUISA E DO ENSINO EM DIREITO

COORDENADORES:  
MANDARA CARISE GUILHER  
STÊNIO LEÃO GUIMARÃES



Criação Editora  
ARACAJU | 2022

*Copyright* 2022 Organizadores  
Direitos Reservados desta edição aos organizadores

Projeto gráfico: Adilma Menezes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
TuxpedBiblio (São Paulo, SP)  
Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

P475p Pessoa, Flávia Moreira Guimarães; Porto, Matheus Macedo Lima; Santos, Luiz Antônio de Alcântara (org.).

Perspectivas contemporâneas da pesquisa e do ensino em Direito / Organizadores: Flávia Moreira Guimarães Pessoa, Matheus Macedo Lima Porto e Luiz Antônio de Alcântara Santos; Coordenadores: Mandara Carise Guilher e Stênio Leão Guimarães. -- 1. ed. - Aracaju, SE : Criação Editora, 2022.

490p., 21 cm. E-book: PDF

ISBN: 978-85-8413-321-5

1. Direito. 2. Educação. 3. Pesquisa. 4. Prática Pedagógica. I. Título. II. Assunto. III. Organizadores. IV. Coordenadores.

CDD 340  
CDU 340.12

### ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Direito: Estudo e Ensino.
2. Doutrinas do Direito.

## PREFÁCIO



Flávia Moreira Guimarães Pessoa  
Matheus Macedo Lima Porto  
Luiz Antônio de Alcântara Santos

É com grande satisfação que apresentamos a obra “Perspectivas Contemporâneas da Pesquisa e do Ensino em Direito”, reflexo da seleção de trabalhos científicos realizados durante o primeiro semestre de 2022 na disciplina “Metodologia do ensino e pesquisa em direito”, ministrada pela Professora Doutora Flávia Moreira Guimarães Pessoa, no curso de Pós-graduação Mestrado em Direito da Universidade Federal de Sergipe.

A obra, formada por múltiplas perspectivas em torno da pesquisa e do ensino jurídicos, tem por objetivo despertar no público-leitor o interesse por essas temáticas a partir da reflexão sobre problemas atuais desta área do conhecimento. Para isso, ela se estrutura em duas partes. Na primeira, estão os capítulos sobre metodologia da pesquisa e, na segunda, os capítulos sobre metodologia do ensino.

O bloco “Perspectivas Contemporâneas da Pesquisa em Direito” é aberto com o trabalho intitulado “A hegemonia de uma suposta neutralidade na linguagem científica como instrumento de apagamento das mulheres cientistas”, de Kamilee Lima de Oliveira e Clara Angélica Gonçalves Cavalcanti Dias. Nele, as autoras analisam criticamente como a imposição de uma linguagem

neutra, objetiva e universal na pesquisa científica pode ser vista como um instrumento de apagamento da figura feminina no ambiente acadêmico e, assim, buscam expor as raízes da chamada ciência hegemônica e apresentar o pensamento decolonial como base da ciência contra-hegemônica, que passa a ser escrita de maneira subjetiva e pessoal.

O segundo capítulo, “A pesquisa empírica como termômetro da restauração nas práticas restaurativas”, de Daniela Carvalho Almeida da Costa, Gabrielli Santos Lacerda da Silva e Cássio Roberto Uruga Oliveira pretende demonstrar a importância das pesquisas empíricas para reduzir o hiato entre a sua teoria e prática, utilizando, como ponto de partida, o modelo de monitoramento da Justiça Restaurativa em três dimensões.

O terceiro capítulo, “A utilização do método indutivo em pesquisa sobre inseminação artificial e planejamento familiar para a população carente do estado de Sergipe como eficácia dos princípios fundamentais garantidos constitucionalmente”, de Gabriela de Menezes Santos, Rita de Cassia Barros de Menezes e Clara Angélica Gonçalves Cavalcanti Dias faz uso do método de pesquisa indutivo para investigar a realização de inseminação artificial pelo SUS, no Estado de Sergipe, para as famílias que não têm condições financeiras suficientes para assumir as despesas com tal procedimento, de modo a verificar a efetividade do planejamento familiar.

O quarto capítulo, “O estudo empírico como meio de avaliação da percepção social de justiça: desenvolvimento de um modelo de avaliação”, de Daniela Carvalho Almeida da Costa, Cássio Roberto Uruga Oliveira e Gabrielli Santos Lacerda da Silva, apresenta um conjunto de indicadores capazes de avaliar a percepção social da justiça, com fulcro nas teorias da justiça de Rawls e Sen, bem como a partir da análise das dimensões rela-

cional, institucional e social, para que se possa aplicar a teorização fundamentada em dados como método analítico de pesquisa empírica em direito. Como resultado da análise proposta, os autores formularam dezenove indicadores que podem ser usados por pesquisadores para avaliar a percepção social de justiça em pesquisas empíricas.

O quinto e último capítulo deste bloco, “Uma introdução à pesquisa empírica em Direito Internacional”, de Matheus Macedo Lima Porto e Flávia de Ávila, apresenta elementos e um modelo específico para a realização de pesquisa empírica no âmbito do direito internacional.

O bloco “Perspectivas Contemporâneas do Ensino em Direito” é aberto com o trabalho intitulado “A literatura e o cinema no ensino jurídico: Diálogos plurais, valores humanitários e democráticos”, de Carlos Alberto Ferreira dos Santos e Míriam Coutinho de Faria Alves. Nele, os autores refletem sobre de que forma o ensino jurídico através da literatura e do cinema podem contribuir para propiciar abordagens críticas e fomentar no ambiente educacional valores humanitários, com o reconhecimento das identidades plurais e vias democráticas necessárias ao exercício e concretização dos direitos fundamentais.

O segundo capítulo deste bloco, “A metodologia do ensino jurídico para alunos com diagnóstico de TDAH”, de Flávia Moreira Guimarães Pessoa e Karen Thaiany Puresa de Oliveira Silva, verifica formas de incentivar a inclusão dos universitários portadores do TDAH, sob a perspectiva das suas dificuldades e estratégias vinculadas ao seu diagnóstico, para a aplicação da melhor metodologia de ensino.

O terceiro capítulo deste bloco é “A Importância dos Cursos em EAD da ENAMAT na Formação Continuada do Magistrado

Trabalhista”, de Flávia Moreira Guimarães Pessoa e Carlos João de Gois Junior. Os autores constataam que, diante da sobrecarga de trabalho dos magistrados, da dificuldade de locomoção para realização de curso presenciais, bem como na utilização de ferramentas que eliminem barreiras de tempo e espaço, o oferecimento de cursos em EAD pela Enamat são importantes instrumentos na formação continuada dos magistrados trabalhistas.

O quarto capítulo, “Sistema formal de cotas para ingresso na universidade pública: caminhos da metodologia do ensino e pesquisa em direito para a permanência do cotista até a conclusão do curso (análise da política de cotas na UFS)”, de Geane Monteiro Guimarães e Carlos Augusto Alcântara Machado, realiza uma análise de como a metodologia do ensino superior poderá auxiliar na concretização do direito ao ensino, desde o Plano de Desenvolvimento Institucional até a pedagogia do ensino superior. Em seu trabalho, os autores também realizaram uma avaliação da situação específica da Universidade Federal de Sergipe em relação a sua adaptação à política de cotas, particularmente voltada ao acesso ao ensino jurídico.

O quinto capítulo, “Ensino jurídico no brasil: a polêmica acerca da implantação do método EAD nos cursos de graduação em Direito”, de Karla Thaís Nascimento Santana, analisa a viabilidade da implantação do ensino jurídico à distância (EAD) nos cursos de graduação em direito.

O sexto capítulo, “Ensino humanizado nas universidades brasileiras X discurso de ódio”, de Luiz Antônio Cardoso de Melo Guilherme e Ubirajara Coelho Neto, analisa o processo de ensino humanizado nas universidades brasileiras como abordagem de mitigação da prática do discurso de ódio na seara acadêmica.



O sétimo capítulo intitula-se “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”, de Luiz Antônio de Alcântara Santos e Henrique Ribeiro Cardoso. Os autores analisam a relação entre a exigência legal de licenciatura ou complementação pedagógica para a atuação docente na área de Direito junto aos cursos técnicos integrados (educação básica) dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e apontam a necessidade de formação crítico-reflexiva.

O oitavo capítulo, “A aplicação de tecnologias da informação no ensino jurídico, compelida pela pandemia COVID-19, evidenciando a necessidade do uso de metodologias ativas de ensino”, de Mandara Carise Guilher ressalta a os impactos da era digital na sociedade e na seara educacional, identificando as fases evolutivas da educação. A autora conclui que as Tecnologias da Informação são um grande aliado do processo de aprendizagem, mas que ainda há muito que se galgar pelas instituições de ensino para essa mudança de paradigma do ensino tradicional.

O nono capítulo, “Humanização do estudo do direito através da interdisciplinaridade com a arte”, de Márcio dos Santos e Míriam Coutinho de Faria Alves, destaca que o ensino jurídico desgarrado da realidade social não responde às questões que emergem da dinâmica social e aponta a Arte, com destaque para o cinema, como um caminho interdisciplinar a ser seguido.

O décimo capítulo, “A transformação digital e social do ensino jurídico na era da educação 5.0”, de Pedro Durão e Marluany Sales Guimarães, analisa as principais características da Educação em todas as suas fases, examina as modalidade de ensino existentes

e suas características, e, por fim, verifica a transformação digital e social do ensino jurídico na era da Educação 5.0, inclusive como uma ferramenta de mudança no processo de ensino-aprendizagem para uma sociedade mais inclusiva, ética e humana.

O capítulo onze, “O ensino jurídico como ferramenta de concretização dos direitos humanos”, de Pedro Durão e Nadson Costa Cerqueira, destaca o papel de protagonismo que todo arcabouço jurídico ocupa junto à sociedade, elevando valores indissociáveis à existência humana.

O capítulo doze, “Metodologia ativa como forma complementar ao ensino jurídico tradicional: uma breve análise através do método de caso”, de Raphaela Maria Nascimento Lima e Daniela Carvalho Almeida da Costa, apresenta uma breve análise acerca das metodologias ativas, que têm se mostrado uma alternativa importante, inovadora e complementar ao tradicional ensino jurídico brasileiro, com enfoque no método de casos.

O capítulo treze, “Educação a distância (EAD), metodologia ativa e técnicas de ensino melhor aplicáveis à modalidade”, de Rennan Gonçalves Silva, analisa os impactos da pandemia do Covid-19, expõe as regulamentações legais ao ensino EaD em território brasileiro, os desafios enfrentados, tanto pelos discentes, quanto pelos docentes, para sua efetiva implantação e as metodologias e técnicas de ensino melhor aplicáveis como forma de facilitação do processo de aprendizagem, tendo por ênfase a metodologia ativa.

O capítulo quatorze, “Perspectivas do ensino do direito da seguridade social nas universidades federais nordestinas”, de Stênio Leão Guimarães e Ubirajara Coelho Neto, analisa a recente inclusão do Direito Previdenciário como disciplina obrigatória e verifica como as Universidades Federais nordestinas vem

conduzindo o ensino desta disciplina, além de analisar como a Ordem dos Advogados do Brasil vem reagindo à mudança. Os desafios aos cursos de graduação em direito são indicados, como a necessária reformulação da disciplina, através da reestruturação da ementa, da expansão de carga horária e o estabelecimento de prática jurídica previdenciária.

O último capítulo, “Possibilidades de práticas empíricas no ensino do direito”, de Victória Cruz Moitinho, apresenta como a pesquisa empírica em direito pode ser aplicada em sala de aula, de modo a contribuir para uma formação jurídica mais completa, o que pode ser combinado com os métodos tradicionais de ensino.

O direito, enquanto ciência, 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, 01 de dezembro de 2022.



# SUMÁRIO

5 Prefácio 5

## **Parte I**

### **Perspectivas Contemporâneas da Pesquisa em Direito**

**19** A HEGEMONIA DE UMA SUPOSTA NEUTRALIDADE NA LINGUAGEM CIENTÍFICA COMO INSTRUMENTO DE APAGAMENTO DAS MULHERES CIENTISTAS

*Kamilee Lima de Oliveira*

*Clara Angélica Gonçalves Cavalcanti Dias*

**43** A PESQUISA EMPÍRICA COMO TERMÔMETRO DA RESTAURAÇÃO NAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS

*Daniela Carvalho Almeida da Costa*

*Gabrielli Santos Lacerda da Silva*

*Cássio Roberto Uruga Oliveira*

**65** A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO INDUTIVO EM PESQUISA SOBRE INSEMINAÇÃO ARTIFICIAL E PLANEJAMENTO FAMILIAR PARA A POPULAÇÃO CARENTE DO ESTADO DE SERGIPE COMO EFICÁCIA DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS GARANTIDOS CONSTITUCIONALMENTE

*Gabriela de Menezes Santos*

*Rita de Cassia Barros de Menezes*

*Clara Angélica Gonçalves Cavalcanti Dias*

**85** O ESTUDO EMPÍRICO COMO MEIO DE AVALIAÇÃO DA PERCEPÇÃO SOCIAL DE JUSTIÇA: DESENVOLVIMENTO DE UM MODELO DE AVALIAÇÃO

*Daniela Carvalho Almeida da Costa*

*Cássio Roberto Uruga Oliveira*

*Gabrielli Santos Lacerda da Silva*

- 107** UMA INTRODUÇÃO À PESQUISA EMPÍRICA EM DIREITO INTERNACIONAL  
*Matheus Macedo Lima Porto*  
*Flávia de Ávila*

## **Parte II**

### **Perspectivas Contemporâneas do Ensino em Direito**

- 137** A LITERATURA E O CINEMA NO ENSINO JURÍDICO: DIÁLOGOS PLURAIS, VALORES HUMANITÁRIOS E DEMOCRÁTICOS  
*Carlos Alberto Ferreira dos Santos*  
*Míriam Coutinho de Faria Alves*
- 157** A METODOLOGIA DO ENSINO JURÍDICO PARA ALUNOS COM DIAGNÓSTICO DE TDAH  
*Flávia Moreira Guimarães Pessoa*  
*Karen Thaiany Puresa de Oliveira Silva*
- 175** A IMPORTÂNCIA DOS CURSOS EM EAD DA ENAMAT NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO MAGISTRADO TRABALHISTA  
*Flávia Moreira Guimarães Pessoa*  
*Carlos João de Gois Junior*
- 191** SISTEMA FORMAL DE COTAS PARA INGRESSO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: CAMINHOS DA METODOLOGIA DO ENSINO E PESQUISA EM DIREITO PARA A PERMANÊNCIA DO COTISTA ATÉ A CONCLUSÃO DO CURSO (ANÁLISE DA POLÍTICA DE COTAS NA UFS)  
*Geane Monteiro Guimarães*  
*Carlos Augusto Alcântara Machado*
- 221** ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: A POLÊMICA ACERCA DA IMPLANTAÇÃO DO MÉTODO EAD NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO  
*Karla Thaís Nascimento Santana*  
*Lucas Gonçalves da Silva*

- 245** ENSINO HUMANIZADO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS X DISCURSO DE ÓDIO  
*Ubirajara Coelho Neto*  
*Luiz Antônio Cardoso de Melo Guilherme*
- 267** 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  
*Luiz Antônio de Alcântara Santos*  
*Henrique Ribeiro Cardoso*
- 395** A APLICAÇÃO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO NO ENSINO JURÍDICO, COMPELIDA PELA PANDEMIA COVID-19  
*Mandara Carise Guilher*
- 319** HUMANIZAÇÃO DO ESTUDO DO DIREITO ATRAVÉS DA INTERDISCIPLINARIDADE COM A ARTE  
*Márcio dos Santos*  
*Míriam Coutinho de Faria Alves*
- 347** A TRANSFORMAÇÃO DIGITAL E SOCIAL DO ENSINO JURÍDICO NA ERA DA EDUCAÇÃO 5.0  
*Pedro Durão*  
*Marluany Sales Guimarães*
- 373** O ENSINO JURÍDICO COMO FERRAMENTA DE CONCRETIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS  
*Pedro Durão*  
*Nadson Costa Cerqueira*

- 397** METODOLOGIA ATIVA COMO FORMA COMPLEMENTAR AO ENSINO JURÍDICO TRADICIONAL: UMA BREVE ANÁLISE ATRAVÉS DO MÉTODO DE CASO  
*Daniela Carvalho Almeida da Costa*  
*Raphaela Maria Nascimento Lima*
- 419 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD), METODOLOGIA ATIVA E TÉCNICAS DE ENSINO MELHOR APLICÁVEIS À MODALIDADE  
*Rennan Gonçalves Silva*  
*Lucas Gonçalves da Silva*
- 441 PERSPECTIVAS DO ENSINO DO DIREITO DA SEGURIDADE SOCIAL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NORDESTINAS  
*Stênio Leão Guimarães*  
*Ubirajara Coelho Neto*
- 469 POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS EMPÍRICAS NO ENSINO DO DIREITO  
*Victória Cruz Moitinho*



PARTE I

PERSPECTIVAS  
CONTEMPORÂNEAS DA  
PESQUISA EM DIREITO



# A HEGEMONIA DE UMA SUPOSTA NEUTRALIDADE NA LINGUAGEM CIENTÍFICA COMO INSTRUMENTO DE APAGAMENTO DAS MULHERES CIENTISTAS

## **Kamilee Lima de Oliveira**

Mestranda em Direito pela Universidade Federal de Sergipe. Bacharela em Direito pela Faculdade de Administração em Negócios de Sergipe. Licencianda em Filosofia pela Universidade Federal de Sergipe. Advogada. E-mail: limakamilee@gmail.com

## **Clara Angélica Gonçalves Cavalcanti Dias**

Doutora e Mestre em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-graduada em Direito pela Escola Paulista de Magistratura. Bacharel em Direito pela Universidade Tiradentes. Professora da pós-graduação stricto-sensu (Mestrado) em Direito da Universidade Federal de Sergipe. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5223220283134580>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4390-7935>. E-mail: claragdias@gmail.com

**RESUMO**

Escrevo este artigo com o objetivo principal de analisar criticamente como a imposição de uma linguagem neutra, objetiva e universal na pesquisa científica pode ser vista como um instrumento de apagamento da figura feminina no ambiente acadêmico. Alinhado a isto, busco expor as raízes da chamada ciência hegemônica, responsável por estabelecer uma suposta neutralidade na linguagem científica escrita, além de determinar a importância do pensamento decolonial como contestador deste tipo de ciência, sendo este a base da ciência contra-hegemônica, que passa a ser escrita de maneira subjetiva e pessoal. Para tal, utilizei a metodologia qualitativa, por meio de uma pesquisa bibliográfica. Por fim, concluo que a imposição de uma linguagem neutra revela, na verdade, uma das muitas marcas deixadas pelo colonialismo europeu, como uma forma de manter em silêncio as mulheres pesquisadoras.

**Palavras-chave:** Ciência. Linguagem. Decolonialidade. Mulheres

**ABSTRACT**

I write this article with the main objective of critically analyzing how the imposition of a neutral, objective and universal language in scientific research can be seen as an instrument for erasing the female figure in the academic environment. In line with this, I seek to expose the roots of the so-called hegemonic science, responsible for establishing a supposed neutrality in written scientific language, in addition to determining the importance of decolonial thinking as a contestant of this type of science, which is the basis of counter-hegemonic science, which becomes subjective and personal. For this, I used the qualitative methodology, through a bibliographical research. Finally, I conclude that the imposition of a neutral language reveals, in fact, one of the many marks left by European colonialism, as a way of keeping women researchers silent.

**Keywords:** Science. Language. Decoloniality. Women

## 1 INTRODUÇÃO

A ideia deste breve artigo surge com as leituras de textos atrelados à disciplina de Metodologia. Os autores destes textos, cujos maioria é masculina, escrevem sobre a importância e as especificidades da pesquisa científica. Com isso, algumas inquietudes passam a ressoar em minha mente, que me fazem perceber que todas elas já me incomodam desde o ingresso na academia, especialmente quando há um contato mais íntimo com o escrever cientificamente.

Ao longo da inconclusa graduação de Filosofia comecei a escrever como os acadêmicos exigiam. Sempre em terceira pessoa, imparcial, distante do objeto pesquisado. Era uma regra de extrema observância e, caso não assim fizesse, deveria corrigir, pois a ciência não admitiria tamanho erro.

Tudo isso começa a soar estranho. Como criar uma barreira entre algo que estive tão próximo a mim durante meses? É possível fazer ciência de forma neutra? Ou cada pesquisador coloca um pouco de si em suas respectivas pesquisas? E ao pesquisador, ao se relacionar com seu objeto de estudo, seria proibido escrever de forma pessoal? De onde vem essa suposta neutralidade científica? A quem ela favorece?

Buscando responder estas aflições tracei o caminho deste trabalho, com o objetivo de analisar criticamente o uso da linguagem neutra-objetiva-universal na pesquisa científica como uma forma de manter a hegemonia de uma ciência idealizada e perpetuada pelo homem, branco, colonizador, cisgênero e heterossexual.

Inicialmente buscarei, ainda que sucintamente, expor as raízes da ciência hegemônica, caracterizada pela imposição de

uma suposta neutralidade em sua linguagem, revelando, na verdade, o caráter patriarcal e eurocêntrico científico.

Após, examinarei como o uso deste tipo de linguagem atua no silenciamento das mulheres cientistas, de modo que tão somente com a aparição de estudos decoloniais e feministas haverá contestação do que está posto, como uma forma de trazer à tona a subjetividade de cada sujeito, em especial das mulheres intelectuais.

Por fim, farei algumas considerações acerca da chamada ciência contra-hegemônica, encabeçada pelas mulheres do terceiro mundo, como um meio de fincar os nossos espaços acadêmicos por meio de um outro tipo de linguagem, a linguagem subjetiva e pessoal.

Na tentativa de alcançar estes objetivos, utilizei a metodologia de abordagem qualitativa, através de pesquisa bibliográfica, com a revisão de literatura do material encontrado em livros, artigos, textos e mídias em geral.

Antes de passar para o início, de fato, dessa jornada, preciso destacar que estou escrevendo em primeira pessoa com o intuito primordial de romper com as regras academicistas, pois não faria qualquer sentido criticar tal configuração e me render, mais uma vez, a ela. Confesso que é uma tarefa penosa, visto que, como já dito, escrever dessa maneira dentro do ambiente acadêmico nunca foi permitido, havendo um verdadeiro treinamento para uma escrita voltada unicamente para o público acadêmico.

Assim, espero que possamos nos libertar destas amarras, para que o presente e os futuros textos sejam acessados e compreendidos por todas (os), para além dos muros de uma universidade, causando uma verdadeira sensação de pertencimento identitário.

## 2 A CIÊNCIA HEGEMÔNICA: LINGUAGEM NEUTRA, OBJETIVA E UNIVERSAL

Para falar sobre ciência, é importante, antes de qualquer coisa, diferenciar aquilo que é colocado como conhecimento científico daquilo que é tido como um conhecimento não científico, também chamado de conhecimento popular.

O conhecimento popular é aquele conhecido vulgarmente como comum, que é passado entre as pessoas que não detém qualquer tipo de especialização ou profundidade em determinada área, portanto, não há qualquer tipo de preocupação em verificar a veracidade da informação obtida, sendo esta repassada entre os indivíduos que compartilham, geralmente, alguma identidade cultural, social e econômica (VEIGA, 2021, p.98)

Já o conhecimento científico, de acordo com Barral, “[...] traz como características: (a) sistematização de produção e de transmissão; (b) verificabilidade; (c) validade contingente; (d) antidogmatismo; (e) racionalidade e (f) faticidade” (BARRAL, 2007, pp.21-22).

É válido dizer que para que todas estas características sejam minimamente alcançadas é preciso fazer uso de uma suposta neutralidade na escrita. Com isso, quero dizer que, para que determinado conhecimento seja considerado científico, o seu pesquisador deverá manter uma postura de distanciamento, sendo este revelado pela linguagem empregada nos relatórios de pesquisa, por exemplo.

Tal construção está tão enraizada no ambiente acadêmico que é possível afirmar acerca da existência de uma ciência hegemônica, de modo que as regras deste tipo de ciência estão consolidadas de modo tal que não são abertos espaços para sua

contestação, o que acaba causando o silenciamento de vozes que não participaram da construção deste tipo de ciência.

Por isso, neste momento, necessito fazer uma recapitulação histórica da ciência consumida e vivenciada por todos nós. Assevero que as informações aqui depositadas são colocadas sob o viés ocidental, haja vista que esta é a única história intencionalmente revelada, pelo menos até então, o que demonstra, por si só, o desprezo aos demais conhecimentos não-eurocêntricos.

Adalmir Morterá Dantas, médico e professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em um breve texto sobre o papel da ciência para a função social da Medicina, diz o seguinte:

A ciência teve origem na Grécia. Foram os gregos os primeiros a iniciarem as práticas científicas [...] Era, no entanto, uma ciência puramente especulativa, sem objetivos imediatos e somente tomou os aspectos da ciência moderna quando o espírito prático dos romanos infiltrou-se no espírito intelectual especulativo dos gregos. O homem começou a compreender suas possibilidades no domínio da natureza, na interpretação dos fenômenos naturais e na organização de leis e instalações de condições que lhes facilitassem a vida e lhes assegurassem melhores prerrogativas na hierarquia dos seres [...] A burguesia, à medida que foi evoluindo e conquistando posição política mais ou menos definida, começou a estimular a ciência, a ampará-la, com o objetivo de lutar contra o Estado feudal, destruindo as forças que lhe davam apoio. Desde então, teve início o prestígio da ciência e o seu desenvolvimento foi tomando vulto a cada dia, e assim favorecendo grandemente a burguesia e o capitalismo, na sua marcha política para a conquista do poder. Deu-lhes, de fato, a vitória. Começou, então, a organização das sociedades científicas,



patrocinadas e favorecidas pelas grandes empresas a núcleos industriais. (DANTAS, 2008, p.163)

Esta breve síntese do nascimento das ciências é suficiente para evidenciar as suas origens europeias, hierarquizadas e, primordialmente, masculinizadas. Assim, a ciência tida como hegemônica é feita pelos homens e para os homens, de modo que isto será revelado na imposição linguística, de modo que haverá uma padronização na forma de comunicação dos resultados científicos.

Em consulta a qualquer livro ou manual de metodologia científica poderão ser encontradas “recomendações” quanto ao uso da linguagem a ser desenvolvida em um trabalho científico. Para fins de exemplificação, cito as ditas “recomendações” que podem ser encontradas no *site* da Universidade do Rio Grande do Sul - UFRGS:

Em relação à qualidade do relato científico, a linguagem científica deve ser: a) impessoal, ou seja, redigida na terceira pessoa, evitando-se referências pessoais e pronomes possessivos (meu trabalho, meus estudos, minha tese, julgamos que, deduzimos, chegamos a conclusão); b) objetiva, com redação sem impressões subjetivas, não fundamentadas em dados obtidos, ou com a presença de qualquer raciocínio subjetivo (eu penso, parece-me, parece ser); c) modesta, porque os resultados de uma pesquisa conduzida adequadamente se impõem por si mesmos, não se deve insinuar que resultados obtidos por outros autores continham incorreções, pois, o trabalho por mais perfeito que pareça, não está isento de erros. A cortesia deve suceder a modéstia pois não se deve transmitir um resultado com autoritarismo e a linguagem científica tem por objetivo expressar e não impressionar (CAMARGO *et al.*, 2003, p.8).

Deixando a modéstia de lado, me concentrarei sobre as outras duas características, impessoalidade e objetividade. Estes dois componentes imprescindíveis da linguagem científica revelam, como consequência de tudo que vem sendo dito, uma exigência do próprio criador da ciência, qual seja, o homem.

O principal objetivo quando se impõe como regra uma comunicação científica que não pode revelar a subjetividade daquele que está comunicando é o apagamento das inúmeras pluralidades autorais, fazendo valer uma padronização que, no fundo, abarca tão somente um único perfil de pesquisador, o do homem, branco, heterossexual, cisgênero.

A ideia aqui é simples: se a ciência surge (ou nos fazem pensar que surgiu assim) dentro de um contexto europeu, cujo principal personagem era o tipo identitário acima descrito, logo, tudo aquilo que for pesquisado e escrito conforme as regras idealizadas por esse homem desvelarão unicamente o que esse homem quer. E uma das principais tarefas do europeu colonizador é o dominar. Dominar para apagar tudo aquilo que lhe é considerado diferente e inócuo.

Portanto, essa linguagem científica, fruto do processo explorador do colonizador europeu, ao ser estabelecida como supostamente neutra, objetiva e universalmente seguida por todos, tem a função de perpetuar os apagamentos e as violências fortemente sentidas pelos nossos antepassados. Desse modo, “[...] no âmbito acadêmico, a linguagem científica escrita traz características que delineiam o desaparecimento do autor à medida que cobra dele (e de sua expressão) imparcialidade, ausência de emoção, despersonalização” (SANTOS, 2021, p. 76).

Após tecer essas sucintas considerações sobre uma ciência, ainda hegemônica, que como regra uma linguagem neutra-objeti-

va-universal, cujo uso é responsável por propagar o apagamento e/ou silenciamento das subjetividades dos pesquisadores científicos, passarei a discorrer sobre a importância dos chamados estudos decoloniais no repensar da colonização do saber, com o intuito de romper com a herança colonizadora, cujos efeitos serão reverberados na pesquisa científica e na sua forma de linguagem.

### **3 PARA ALÉM DA CIÊNCIA HEGEMÔNICA: A IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO DECOLONIAL**

Antes de falar sobre o pensamento decolonial em si, é preciso registrar o que significa colonialismo e colonialidade. Eu, você e qualquer outro brasileiro que tenha tido acesso à educação foi ensinado sobre a história do continente americano, em especial sobre a história do país. Tudo começou com os europeus, desbravadores ávidos por novas terras, e que com o intuito de angariar novas conquistas, aportaram no nosso território, posteriormente batizado de América.

Michel de Montaigne, em sua obra *Os ensaios*, dedica um dos seus capítulos, intitulado *Os canibais*, para descrever, com riquezas de detalhes, o que o explorador europeu encontra ao desembarcar no novo território. Infelizmente, não posso retratar toda a descrição de Montaigne, mas a indico como uma leitura cativante. Todavia, cito parte desta narrativa para demonstrar como os povos nativos viviam, e como essa vivência era enxergada como uma barbárie a ser contida:

É uma nação, eu diria a Platão, em que não há nenhuma espécie de comércio, nenhum conhecimento das letras, nenhuma ciência dos números, nenhum termo para

magistrado nem para superior político, nenhuma prática de subordinação, de riqueza, ou de pobreza, nem contratos nem sucessões, nem partilhas, nem ocupações além do ócio, nenhum respeito ao parentesco exceto o respeito mútuo, nem vestimentas, nem agricultura, nem metal, nem uso de vinho ou de trigo. As próprias palavras que significam mentira, traição, dissimulação, avareza, inveja, difamação, perdão são desconhecidas. Como ele consideraria distante dessa perfeição a república que imaginou! (MONTAIGNE, 2010, p.101)

Portanto, ao se deparar com uma nação oposta ao que fora estabelecido em todo continente europeu, o colonizador fica escandalizado e, colocando-se na posição de salvador, além de ser uma maneira de justificar a subordinação dos povos tido como selvagens, passa a incutir toda a cultura europeia em detrimento do aniquilamento dos costumes nativos.

Diante disso, é cabível dizer que “O colonialismo pode, então, ser entendido, de forma mais simples, como uma relação político-econômica na qual uma nação constitui-se como império, exercendo poder e dominação em relação à outra, denominada colônia” (ALVES; AMARAL; DIAS, 2019, p111).

O colonialismo é um fato histórico, todavia, os seus efeitos não se delimitaram apenas ao passado. Pelo contrário, o colonialismo deixou rastros que são experienciados até os dias de hoje por aqueles que foram colonizados, marcas estas que reverberam em todas as esferas, culturais, sociais, econômicas e, inclusive, no conhecimento científico. Com isso, colonialidade pode ser caracterizada como o “[...] vínculo entre o passado e o presente, no qual emerge um padrão de poder resultante da experiência moderna colonial, que se moldura no conhecimento,

na autoridade, no trabalho e nas relações sociais intersubjetivas (STREVA, 2016, p.21-22).

Especificamente para o assunto tratado neste artigo, é evidente a marca colonial, pois, como já coloquei anteriormente, a ciência se consolida na Modernidade, período das grandes navegações e, conseqüentemente, das grandes colonizações, de modo que a colonialidade também se dá no campo do saber, havendo o que Aníbal Quijano nomeia de eurocentrismo:

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2005, p.126).

Logo, a colonialidade é tão potente que abrange a própria definição do que seja conhecimento, o seu nascedouro e as formas como ele vai ser repassado, havendo um verdadeiro império europeu em detrimento da subjugação epistêmica de outros povos. Ocorre que,

[...] A eurocentralização se impôs como racionalidade hegemônica e legítima, difundida mundialmente nos séculos seguintes; no entanto, sofre grave período de crise, contemporaneamente, segundo Quijano, principalmente

diante da crescente demanda em prol da ampliação da igualdade social, da liberdade individual e da solidariedade social. (ALVES; CALDAS, COUVRE, 2020, p.228)

Essa crise é encabeçada pelo chamado pensamento decolonial, que surge com a intenção de ser uma alternativa àquilo que, aparentemente, restou consolidado. Com isso, o tipo de questionamento feito por Grosfoguel acaba sendo o fio condutor das teorias decoloniais:

Será que podemos criar uma política anticapitalista radical que vá além da política identitária? Será possível formular um cosmopolitismo crítico que vá além do nacionalismo e do colonialismo? Será que podemos criar conhecimentos que vão além dos fundamentalismos terceiro-mundistas e eurocêntricos? Será que podemos superar a tradicional dicotomia entre economia política e estudos culturais? Será que podemos transpor o reducionismo econômico e o culturalismo? Como podemos nós ultrapassar a modernidade eurocêntrica sem desperdiçar o melhor da modernidade, como fizeram muitos fundamentalistas do Terceiro Mundo? (GROSFUGUEL, 2008, p.115)

Assim, o que é perseguido pelo pensamento decolonial é questionar a forçosa universalização resultante do colonialismo, para que assim seja plausível rever a história para além daquela contada nos livros educacionais. Em suma, “Decolonialidade é dar voz e vez aos conhecimentos e saberes dos povos colonizados, é conhecer a mesma história, agora pela visão dos subalternos [...]” (ALVES; AMARAL; DIAS, 2019, p. 114).

Ante tudo o que aqui foi dito, não restam dúvidas acerca da contribuição do pensamento decolonial como uma crítica ao

conhecimento científico colonizador, o que acabará desembocando em um questionamento da utilização da própria linguagem científica neutra-objetiva-universal, já que esta é uma das ferramentas empregadas no silenciamento das vozes subalternas, em especial das mulheres pesquisadoras.

#### **4 A CIÊNCIA CONTRA-HEGEMÔNICA: LINGUAGEM SUBJETIVA E PESSOAL**

Antes de qualquer coisa, acredito ser importante situar aquele que me lê no lugar de onde escrevo. Sou uma mulher branca, cisgênero, lésbica, classe média e cursando uma pós-graduação dentro da área jurídica. Digo isso para estabelecer que este estudo tem o objetivo examinar criticamente como o uso de uma suposta neutralidade científica contribui para o apagamento das vozes das mulheres cientistas de modo geral, não sendo feito qualquer recorte mais profundo acerca do fator raça, até porque não tenho qualquer poderio para tratar do tema, havendo inúmeros textos de mulheres negras, asiáticas e chicanas neste sentido.

Feita esta advertência, passarei a tecer algumas considerações sobre a chamada ciência contra-hegemônica, uma nova ciência apta a quebrar com os ditames da então hegemônica ciência moderna eurocentrada, machista e heterocisnormativa.

O pensamento decolonial, como disse acima, surge como um movimento de contraposição à herança colonial, de modo que servirá de substrato para a crítica feminista à ciência hegemônica, o que, conseqüentemente, implicará em críticas ao tipo de linguagem científica utilizada.

Para falar de ciência contra-hegemônica baseada na crítica feminista, é indispensável entender o que significa a expressão desobediência epistêmica. Porém, antes é necessário definir o que é epistemologia. Nas palavras de Grada Kilomba,

Epistemologia deriva do grego “episteme”, que significa conhecimento, e logos, que significa ciência, portanto, é a ciência da aquisição do conhecimento. Ela determina quais questões merecem ser questionadas (temas), o modo de analisar e explicar um fenômeno (paradigmas) e como conduzir pesquisa de modo a produzir conhecimento (métodos) e, nesse sentido, a epistemologia define, não apenas o que é conhecimento válido, mas em quem devemos acreditar e em quem confiar (KILOMBA, 2016).

Em contrapartida, desobedecer a epistemologia é justamente ir de encontro ao que está determinado, questionando novos temas, propondo outros paradigmas, aplicando novos métodos e, como derradeiro, utilizando um outro tipo de escrita científica. Com isso,

[...] Sem desobediência não há contraposição à colonialidade. Não havendo contraposição à colonialidade, não há contraposição às múltiplas relações desiguais e discriminatórias derivadas da dicotomia central do paradigma moderno europeu – humano x não humano: quem é sujeito do conhecimento x quem é dele objeto; quem merece ser escutado x quem deve ser silenciado; quem merece viver x corpos, vidas que não importam (SANTOS, 2018, p.7).

Ancorada nesta desobediência, o feminismo passa a criticar a ciência e todos os seus instrumentos de apagamento das



mulheres intelectuais, fazendo germinar uma ciência contra-hegemônica, pautada sobre a construção de espaços para que as vozes femininas possam ecoar, diminuindo, dessa forma, a subalternidade feminina nas ciências.

Antes de prosseguir, comungo da seguinte pontuação feita pelas colegas pesquisadoras ora citadas:

Alguns/mas vão dizer que parece antiquado falar em subalternidade feminina na ciência, haja vista o número de mulheres que tem ocupado espaços em universidades e nas prateleiras de grandes livrarias. Mas o que estamos tratando é da constatação das hierarquias científicas que têm originado a inferiorização de uns em detrimento da valorização de outros. Essa constatação guiou o pensamento feminista a duras críticas ao modelo científico hegemônico. As feministas questionam uma racionalidade machista, a qual estava submetida à ciência e denunciam o ethos masculinista na ciência. Assim, as críticas feministas versam em torno da naturalização da ciência como um lugar de homens, da suposta neutralidade científica, da presença da objetividade e universalidade atribuída ao saber científico. (ALVES; LIMA; LINO, 2020, p. 8)

Ora, o que a crítica feminista discute não é a presença quantitativa de mulheres acadêmicas, que, diga-se de passagem, ainda reflete o padrão eurocêntrico, visto que há uma massividade de mulheres brancas, principalmente naqueles cursos considerados elitistas, a exemplo do Direito. Também é bastante ínfima a existência de mulheres transgênero e travestis, ante as tantas questões que impedem o acesso destas pessoas ao ensino superior.

Dito isso, a ciência contra-hegemônica feminista, servindo de contraponto à hegemonia científica colonial, passa a dar vez

e voz as histórias das mulheres, utilizando, para tal, de uma linguagem pessoal e subjetiva, manifestando as realidades de cada escritora. Grandes expoentes da ciência contra-hegemônica são as intelectuais Gloria Anzaldúa e bell hooks, que passam a escrever de uma maneira muito particular como uma forma de afrontar o estilo tradicional acadêmico e firmarem suas identidades, saindo, com isso, do isolamento academicista.

Portanto, quando determinada mulher decide escrever algum documento científico não seguindo as “recomendações” de uso de uma linguagem neutro-objetiva-universal, esta mulher está ecoando um grito de existência, colocando naquele documento tudo aquilo que o homem cientista fez questão de silenciar:

Ao romper com a neutralidade na produção científica, as intelectuais explicitam um modelo contra-hegemônico nessa produção. São, ao mesmo tempo, sujeitos da enunciação e sujeitos nas enunciações. O seu lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero é explicitado e sua produção influi e é influenciada por eles (ALVES; LIMA; LINO, 2020, p. 10)

Assim, a ciência contra-hegemônica alerta todas nós de que não é preciso e não deve ser seguido o estilo hegemônico de escrita científica, pois, escrever dessa maneira é excluir a si mesma e a tantas outras. Quanto mais de nós colocarmos nos textos científicos mais estaremos dizendo que existimos, afinal,

[...] quando escolhemos falar a partir de termos universais – homem, filhos, jovens, população, escritores, autores, pensadores, filósofos etc. – estamos fazendo também a escolha das/os sujeitas/os que podem ou não fazer parte dessa escrita/história e, nesse caso específico, esses são “sujeitos” mesmo, apenas no masculino. Se escrever é um

ato político [...], o que nos leva a questionar preceitos que insistem em afirmar que a escrita científica é neutra, e nos impulsiona a vasculhar nossas memórias arquivadas para identificarmos nossas personagens, seus nomes, seus endereços, suas idades, seus gêneros, suas cores, tudo junto e misturado, traduzindo e virando palavra falada e escrita. (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 181)

Dessa forma, entendo que é imprescindível existir um maior questionamento quanto à imposição da linguagem neutra na feitura de trabalhos científicos. Qualquer acadêmico de primeira viagem, ao ingressar na pesquisa científica, é desnudado. Com isso quero dizer que eu, Kamilee, deixo de ser Kamilee, e passo a ser o “sujeito que pesquisa”, não podendo colocar nada do que sou em uma pesquisa realizada por mim mesma durante meses ou anos. Ou seja, em que pese todas as palavras terem sido escritas por mim, elas não me pertencem, posto que não posso revelar nenhuma característica. É como escrever com uma mordaca silenciadora de vozes e existências.

A imposição de uma suposta neutralidade na linguagem científica é um dentre tantos outros rastros deixados pelo colonizador europeu, é uma maneira de manter o colonizado em posição de subalternidade, apagando as mulheres cientistas à medida que estas, ao serem forçadas a empregarem o uso de uma linguagem neutra, deixam de lado o lugar étnico-racial/sexual/de gênero e embarcam em um padrão masculino, europeu e heterocisnormativo. Assim sendo,

A subjetividade que resiste com frequência expressa-se infrapoliticamente, em vez de em uma política do público, a qual se situa facilmente na contestação pública. Legitimidade, autoridade, voz, sentido e visibilidade são nega-

das à subjetividade oposicionista. A infrapolítica marca a volta para o dentro, em uma política de resistência, rumo à libertação. Ela mostra o potencial que as comunidades dos/as oprimidos/ as têm, entre si, de constituir significados que recusam os significados e a organização social, estruturados pelo poder. Em nossas existências colonizadas, racialmente gendradas e oprimidas, somos também diferentes daquilo que o hegemônico nos torna. Esta é uma vitória infrapolítica. Se estamos exaustos/as, completamente tomados/as pelos mecanismos micro e macro e pelas circulações do poder, a “libertação” perde muito de seu significado ou deixa de ser uma questão intersubjetiva (LUGONES, 2014, p.940).

Neste ponto reside a necessidade de expressão da subjetividade das mulheres cientistas, especialmente por meio da linguagem escrita, visto que através desta nova possibilidade haverá uma negação à linguagem neutra-objetiva-universal pensada e imposta pela colonização masculina.

Para nossa felicidade, a ciência contra-hegemônica desponha como o fio de esperança que levará todas nós a ocuparmos o espaço acadêmico não apenas estatisticamente, mas em presença, exprimindo por meio de uma nova escrita aquilo que nos torna nós, e não eles.

Já finalizando, deixo aqui os conselhos de Gloria Anzaldúa, intelectual lésbica-chicana: “Joguem fora a abstração e o aprendizado acadêmico, as regras, o mapa e o compasso. Sintam seu caminho sem anteparos. Para alcançar mais pessoas, deve-se evocar as realidades pessoais e sociais — não através da retórica, mas com sangue, pus e suor” (ANZALDÚA, 2000, p.235). Que estas palavras sejam internalizadas por cada uma de nós, nos impulsionando em busca de uma viva memória sobre quem so-

mos, para que nunca mais nos seja imposto uma linguagem que não diz nada sobre nós mesmas.

## 5 CONCLUSÃO

Escrevi este sucinto artigo em virtude de uma inquietação que me atormenta desde a graduação: por que escrever cientificamente exige a utilização de uma linguagem neutra e impessoal? De onde vem essa regra? Quem a ditou? Qual a sua razão?

Com a maturidade e as aproximações com determinados segmentos do conhecimento, passei a notar que tudo isto era mais uma das armas de uma superestrutura originada há muitos séculos atrás. Revelando todas essas questões a colegas pesquisadoras, me foi apresentado o pensamento decolonial, me fazendo desbravar um Novo Mundo. Neste mundo, pesquisadores, cientistas, intelectuais, chamem como preferirem, começam a questionar essa monstruosa estrutura, revelando, na verdade, que ela é um resquício do período colonial.

Pois bem, é partindo deste entendimento decolonial que o presente artigo foi delineado. Inicialmente, apresentei os postulados hegemônicos da ciência e da sua linguagem. Tendo o seu nascedouro na Europa, a ciência moderna traça alguns requisitos para que determinado conhecimento seja classificado como científico ou não, dentre eles está o uso de uma linguagem científica neutra, objetiva e universal. Isto significa dizer que, sob nenhuma hipótese, o pesquisador poderá tratar seu objeto de estudo fazendo uso da primeira pessoa verbal, havendo um completo apagamento daquele que escreve. Caso a pesquisadora/o se valha de verbos como “observo”, “examino” ou “analiso”, ha-

verá uma completa ofensa às regras acadêmicas, sendo possível afirmar, inclusive, que este trabalho não será colocado na categoria de conhecimento científico.

Para entender o que existe por trás desta imposição linguística, me debrucei sobre os escritos acerca do colonialismo, colonialidade e decolonialidade. Com isso, apresentei os principais objetivos da colonização europeia, chegando à indubitável conclusão de que a verdadeira missão das grandes navegações, além da invasão de territórios, era uma completa subjugação dos povos originários desses lugares. Diante de tamanha magnitude, o colonialismo deixou rastros, estes revelados pela colonialidade do poder, do ser e do saber. Somente com o advento do pensamento decolonial, a colonialidade começa a ser questionada, de maneira que toda a hegemonia epistêmica branca, europeia e machista passa a ser criticada severamente, havendo abertura de espaços para o protagonismo dos colonizados.

O pensamento decolonial é base fundamental para a crítica feminista à ciência hegemônica, com a inclusão do uso impositivo de uma linguagem científica supostamente neutra e impessoal. O feminismo, agarrado a uma desobediência epistêmica, faz nascer a chamada ciência contra-hegemônica, como uma via contrária às regras científicas, deixando de lado o apego ao uso da linguagem científica neutra-objetiva-universal e fazendo surgir uma maior aderência a linguagem subjetiva e pessoal, como um modo de demarcar aquela que escreve, evitando, assim, o apagamento objetivado pela herança colonial.

Talvez as minhas questões iniciais tenham sido parcialmente sanadas, visto que pude entender um pouco as raízes do engessamento preconizado pela pesquisa científica. Agora, em reflexão,

penso que sempre soube dessas respostas, já que vivi na prática acadêmica, em que pese ainda tímida, toda a hierarquização do saber científico, com regras feitas por homens e para eles.

Confesso que este trabalho acadêmico foi o mais livre de minha trajetória enquanto pesquisadora. Pensar e escrever sem a estreita observância de regras rígidas e opressoras possibilita o aparecimento daquela que pensa e escreve. Assim, é plenamente possível produzir cientificamente sem que haja um rendimento as regras de uma linguagem supostamente neutra, objetiva e universal.

É necessário que cada vez mais as mulheres pesquisadoras, ao sentarem diante de seus computadores, estejam cientes que podem e devem mostrar quem são, pois estão escrevendo por elas e por tantas outras.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M.; CALDAS, K.; COUVRE, T. A menor mulher do mundo: a decolonidade dos direitos humanos a partir de Clarice Lispector. In: **Por uma estética jusliterária clariciana. Diálogos entre Direito, Literatura e Arte**. Ezilda Melo, Míriam Coutinho de Faria Alves (org.). Salvador: Editora Studio Sala de Aula, 2020.

ALVES, S.; AMARAL, L.; DIAS, A. A contribuição do pensamento decolonial na afirmação da cidadania. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n.7, 2019, p 110-118. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1311>. Acesso em: 21 maio 2022.

ALVES, T.; LIMA, A.; LINO, T. Sobre a enunciação de mulheres não brancas na ciência: uma análise da produção intelectual de Gloria Anzaldúa e bell hooks. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v.15, n.3, 2020. Disponível em: [http://seer.ufsj.edu.br/index.php/revista\\_ppp/article/view/e3531](http://seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/e3531). Acesso em: 22 maio 2022.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, v.6, n.1, 2000, p. 229-236. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>. Acesso em: 22 maio 2022.

BARRAL, Welber Oliveira. **Metodologia da pesquisa jurídica**. 3.ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

CAMARGO, Flávio *et al.* Normas para elaboração de dissertações e teses. **Programa de Pós-Graduação em Ciência do Solo - UFRGS**, 2003. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/agronomia/joomla/files/PPGSOLO/normasreda.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

DANTAS, Adalmir Morterá. A ciência. **Revista Brasileira de Oftalmologia**. Disponível em: <https://www.rbojournal.org/article/a-ciencia/>. Acesso em: 21 maio 2022.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, 2008, p. 115-147. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 21 maio 2022.

KILOMBA, Grada. **Quem pode falar?**. Traduzido por Anne Caroline Quiangala, 2016. Disponível em: <http://www.pretaenerd.com.br/2016/01/traducao-quem-pode-falar-gradakilomba.html>. Acesso em: 22 maio 2022.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v.22, n.3, 2014, p. 935-952. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 26 maio 2022.

MONTAIGNE, Michel de. **Os ensaios: uma seleção**. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

OLIVEIRA, Érika Cecília Soares *et al.* “Meu lugar é no cascalho”: políticas de escrita e resistências. **Fractal: Revista de Psicologia - Dossiê Psicologia e epistemologias contra-hegemônicas**, Niterói, v. 31, n. esp., p. 179-184, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/29043>. Acesso em: 22 maio 2022.



QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: ed. CLACSO, 2005. E-book. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_QUIJANO.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf). Acesso: 26 maio 2022.

SANTOS, Elis Regina Alves dos. **Linguagem científica escrita: percursos de apropriação e suas relações com a cultura científica**. São Paulo: EDIFSP, 2021. E-book ( p.47-77). Disponível em: <https://editora.ifsp.edu.br/edifsp/catalog/download/15/15/61?inline=1>. Acesso em: 21 maio 2022.

SANTOS, Vivian Matos dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicologia & Sociedade**, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/FZ3rGJJ-7FX6mVyMHkD3PsnK/>. Acesso em: 22 maio 2022.

STREVA, Juliana Moreira. Colonialidade do ser e corporalidade: o racismo brasileiro por uma lente descolonial. **Revista Antropolítica**, n. 40, 2016, p.20-53. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/41776>. Acesso em: 21 maio 2022.

VEIGA, Fabiano de Aragão. Conhecimento técnico e científico - encontros e desencontros. In: **Metodologia da pesquisa e do ensino jurídico: tecnologias, desenviesamentos e vanguardismos**. Souza, Andressa Rita Alves de (org.) et al. 1.ed. Aracaju: Criação Editora, 2021. E-book (96-111). Disponível em: <https://editoracriacao.com.br/metodologia-da-pesquisa-e-do-ensino-juridico-tecnologias-desenviesamentos-e-vanguardismos/>. Acesso em: 21 maio 2022.



# A PESQUISA EMPÍRICA COMO TERMÔMETRO DA RESTAURAÇÃO NAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS

## **Daniela Carvalho Almeida da Costa**

Doutora (2005) e Mestre (2001) em Direito pela Universidade de São Paulo. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (1998). Professora associada da Graduação e do Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Direito da Universidade Federal de Sergipe.

## **Gabrielli Santos Lacerda da Silva**

Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (2021) e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Direito pela mesma instituição.

## **Cássio Roberto Uruga Oliveira**

Graduado em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), especialista em direito público pela Faculdade Anhanguera, especialista em direito digital e proteção de dados pelo Ebradi, mestrando em Direito na Universidade Federal de Sergipe (UFS), Advogado.

## RESUMO

A Justiça Restaurativa propõe uma estrutura alternativa para a compreensão do crime e da justiça marcada pelo protagonismo das partes para a reparação do dano cometido, de forma concreta ou simbólica, através do consenso. Ela é marcada por uma flexibilidade metodológica e conceitual, orientando-se pelos seus princípios e valores estruturantes, que devem ser observados para que se obtenha um resultado restaurativo, para além de um procedimento. Dessa forma, para que se evitem desvios, esse artigo pretende demonstrar a importância das pesquisas empíricas para reduzir o hiato entre a sua teoria e prática, utilizando, como ponto de partida, o modelo de monitoramento da Justiça Restaurativa em três dimensões. Para atingir este fim, será utilizado o método dedutivo, a pesquisa será qualitativa, estando alicerçada por um levantamento bibliográfico e documental.

**Palavras-chave:** pesquisa empírica; Justiça Restaurativa; metodologia de pesquisa.

## ABSTRACT

Restorative Justice proposes an alternative structure for the understanding of crime and justice marked by the protagonism of the parties to repair the damage committed, in a concrete or symbolic way, through consensus. It is marked by methodological and conceptual flexibility, guided by its structuring principles and values, which must be observed in order to obtain a restorative result, in addition to a procedure. Thus, in order to avoid deviations, this article intends to demonstrate the importance of empirical research to reduce the gap between theory and restorative practice, using the monitoring model of Restorative Justice in three dimensions. To achieve this end, the deductive method will be used, the research will be qualitative, being based on a bibliographic and documentary survey.

**Keywords:** empirical research; Restorative Justice; research methodology.

## 1 INTRODUÇÃO

A Justiça Restaurativa rompe com a lógica do modelo retributivo de justiça penal, que se consolidou com a verticalização das relações e com a apropriação do poder punitivo pelo detentor do poder estatal. Apesar de não existir um nível razoável de consenso entre os seus teóricos para um conceito do que viria a ser a Justiça Restaurativa, percebe-se a existência de um consenso sobre os seus princípios e valores.

Ocorre que, justamente por essa fluidez conceitual, não existe uma forma correta de se aplicar a Justiça Restaurativa. O que existe é a necessidade de observância da sua estrutura principiológica e valorativa para que sejam atingidos resultados verdadeiramente restaurativos, para além da sua forma procedimental.

Dessa forma, há uma necessidade de que os programas de Justiça Restaurativa passem por avaliações continuadas para que se evitem desvios e deformações ao longo do caminho. Nesse sentido, surge a pesquisa empírica como uma forma de se reduzir o hiato entre a doutrina restaurativista e a sua prática. Esse artigo pretende demonstrar o papel, e a respectiva importância, que a pesquisa empírica pode assumir como termômetro da restauração nas práticas restaurativas, por meio da utilização do modelo de monitoramento das três dimensões da Justiça Restaurativa, desenvolvido em grupo de pesquisa envolvendo alunos da graduação e pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> A pesquisa está inserida no Programa de Iniciação Científica – PIBIC – da Universidade Federal de Sergipe – UFS –, é coordenada pela professora Daniela Carvalho Almeida da Costa, coautora deste artigo e professora associada do Departamento de Direito. Além da coordenadora, a pesquisa contou com um membro externo, egresso do Programa de Pós-graduação em Direito da UFS – Prodir –, bem como com alunos da graduação e pós-graduação em Direito da UFS.

Assim, em um primeiro momento, serão apresentadas noções introdutórias sobre a Justiça Restaurativa, delineando a estrutura com a qual ela compreende o crime e a justiça. Explica-se que, embora a Justiça Restaurativa não se circunscreva à área penal, nem mesmo se circunscreva ao sistema de justiça, posto que é sobretudo movimento comunitário, essa pesquisa adotará o recorte do sistema de justiça criminal, uma vez que é a porta de entrada preferencial dos projetos restaurativos dentro do sistema de justiça em nosso país.

Em seguida, será traçado um panorama sobre a pesquisa empírica na área do direito, por meio da abordagem dos seus desafios e possibilidades. Por fim, pretende-se demonstrar a importância da pesquisa empírica, através da combinação de diferentes técnicas, para que seja avaliado o grau de restauração nas práticas restaurativas.

Aspirando o melhor desenvolvimento do presente estudo, o método científico adotado será o dedutivo, onde se parte de premissas gerais para premissas particulares, para que os objetivos postos sejam alcançados. Com isso, a pesquisa é dotada de natureza qualitativa, tudo alicerçado em um levantamento bibliográfico e documental.

## **2 APRESENTANDO A JUSTIÇA RESTAURATIVA**

Howard Zehr elabora três questões centrais, as quais ele define como pilares da Justiça Restaurativa: danos e necessidades, obrigações e engajamento. Esses pilares devem ser entendidos como uma estrutura que permite uma compreensão mais plena dos objetivos restaurativos, evitando a sua análise isolada (ZEHR, 2012).

O primeiro pilar, o de danos e necessidades, trata do foco que a Justiça Restaurativa possui no dano cometido, enxergando o crime como um dano causado às pessoas e à comunidade. Nesse sentido, com o foco no dano, por consequência, surge uma preocupação com a vítima e as suas necessidades, procurando, na medida do possível, reparar o dano de forma concreta ou simbólica. O referido foco não deve ser direcionado exclusivamente à vítima, abrangendo também o dano vivenciado pela comunidade e pelo ofensor já que o objetivo é o fornecimento de uma experiência restauradora para todos (ZEHR, 2012).

O fornecimento de uma experiência restauradora muitas vezes perpassa pela necessidade de se abordar também as causas do crime. Isso ocorre pois muitas vezes o ofensor está preso dentro de um ciclo que não consegue romper sem ajuda, marcado por um histórico de abuso que gera traumas significativos e que pode gerar episódios de violência, que se apresentam como uma reconstituição de traumas anteriores (ZEHR, 2012). O que se pretende é, por meio de uma abordagem transformativa, lidar tanto com os episódios mais visíveis do conflito quanto com os padrões relacionais e estruturais por trás (LEDERACH, 2012).

O segundo pilar, o de obrigações, diz respeito às obrigações geradas pelo dano cometido, enquanto representação do rompimento de um relacionamento. Isso faz com que a Justiça Restaurativa evidencie a importância da imputação e responsabilização do ofensor, ou seja, que o ofensor receba estímulos para que compreenda o dano que causou a outrem (ZEHR, 2012).

É importante ressaltar que o objetivo é o desenvolvimento da responsabilidade ativa, entendida como uma virtude, pois é através dela que é possível a assunção de responsabilidade, consubstanciada em uma ação para corrigir ou lidar com a

situação, através de uma visão prospectiva (BRAITHWAITE; ROCHE, 2001). Essa assunção de responsabilidade envolve a reparação do dano na esfera do possível, de forma concreta ou simbólica, independente da restauração plena do estado anterior (ZEHR, 2012). E essa responsabilidade pode também ser assumida pela comunidade, auxiliando a vítima ou o ofensor no cumprimento das suas obrigações (ZEHR, 2012).

O terceiro pilar, do engajamento, implica a importância de que as partes que foram afetadas pelo crime assumam o protagonismo e retomem sua voz dentro do processo judicial, desempenhando papéis significativos. Esse protagonismo implica em uma preferência a processos colaborativos, indo desde um fluxo constante das informações essenciais até o envolvimento na decisão do caso, demonstrando, no caso concreto, o que seria para todos o fazer justiça, realizado por meio do consenso (ZEHR, 2012).

Não há entre os doutrinadores da área um consenso que permita a definição de um conceito para a Justiça Restaurativa. Isso é explicado pela própria essência dos processos restaurativos que vão de encontro com essa conceituação rígida, já que exigem certa flexibilidade na sua aplicação, nas diversas formas possíveis de atuação no mundo, e no trato com os envolvidos na busca de uma experiência verdadeiramente restauradora.

Portanto, é por meio dos princípios que se torna possível a construção de uma estrutura para se pensar o crime e a justiça pela lente da Justiça Restaurativa e, mais importante, que sejam atingidos resultados restaurativos. Os princípios então agem como uma luz, um eixo, no qual a Justiça Restaurativa pode se apoiar enquanto está inserida nesse processo de construção e desenvolvimento, fornecendo um suporte necessário e alcançado através do consenso nas suas demarcações (ZEHR, 2012).



No entanto, os princípios não devem ser aplicados de forma isolada. Eles devem estar sempre enraizados em valores, garantindo não só um processo restaurativo mas também um resultado restaurativo. Para Howard Zehr, um dos valores que mais merece destaque é o respeito, já que permeia todos os princípios da Justiça Restaurativa e orienta a sua aplicação, exigindo uma preocupação equilibrada com todos os envolvidos. É com o respeito que é possível o reconhecimento da interconexão existente por meio da teia de relacionamentos mas sem deixar de admitir as particularidades próprias de cada indivíduo (ZEHR, 2012).

Com base no exposto, percebe-se que a Justiça Restaurativa age por meio de uma estrutura concreta para tratar o conflito, formada pelos princípios e valores. Essa estrutura deve se fazer presente nas inúmeras práticas criadas com as suas respectivas metodologias, diversificando o campo da Justiça Restaurativa (ZEHR, 2012).

Zehr afirma que três são os modelos que dominam a prática restaurativa: os encontros vítimas-ofensor, as conferências de grupos familiares e os círculos de Justiça Restaurativa. Atualmente, esses modelos são, constantemente, mesclados e usados em conjunto (ZEHR, 2012). Esses modelos possuem elementos importantes em comum, como a necessidade de um encontro entre os participantes-chave do conflito, via de regra, a vítima e o ofensor, e em outros casos membros da comunidade. Importante ressaltar que existem situações nas quais é inapropriado um encontro entre vítima e ofensor, nesses casos podem ser utilizados representantes e substitutos, ou até um encontro tele-presencial (ZEHR, 2012).

Outro ponto é que essas práticas são lideradas por facilitadores, que supervisionam e orientam o processo, agindo no intento de equilibrar o foco entre as partes. Os facilitadores não

estão ali para impor ou sugerir acordos, eles conduzem os participantes de forma que explorem os sentimentos e os fatos que circundam o conflito em análise para que se alcance uma decisão consensual (ZEHR, 2012).

Nas práticas, é oferecida uma oportunidade para que a vítima fale do mal sofrido e em como a afetou. Já os ofensores, nos encontros, passam a perceber a vítima como uma pessoa concreta, compreendendo a consequência dos seus atos e facilitando com que reconheçam a sua responsabilidade. Em contrapartida, questionam os estereótipos e os estigmas que os permeiam. Para que o encontro aconteça, é essencial que a vítima participe de forma voluntária e que o ofensor, antes do encontro, reconheça, em algum nível, a sua responsabilidade. Os processos restaurativos fornecem uma oportunidade para que ambas as partes fechem o ciclo emocional iniciado pelo dano (ZEHR, 2012).

Dessa forma, percebe-se que não há uma forma correta e fechada de implantar a Justiça Restaurativa, já que ela, por essência, é marcada por essa ausência de rigidez conceitual e metodológica, contendo diversas possibilidades em si, seja agindo de forma paralela ao sistema penal, dialogando com ele, atuando em alternativa ou até após a resposta do sistema de justiça tradicional (COSTA, 2019). Nas palavras de Alisson Morris (2005, p. 4-5), “a essência da justiça restaurativa não é a escolha de uma determinada forma sobre a outra; é, antes disso, a adoção de qualquer forma que reflita os seus valores restaurativos e que almeje atingir os processos, os resultados e os objetivos restaurativos”.

### 3 UM PANORAMA SOBRE A PESQUISA EMPÍRICA EM DIREITO

Há, na formação acadêmica das faculdades de direito, a predominância e propagação da ideia de um Direito positivista e dogmático, distante do universo da pesquisa empírica. Nesse contexto, a análise do Direito como objeto de uma pesquisa empírica ainda é algo recente e pouco consolidado dentro dos muros das universidades de Direito (IGREJA, 2017).

Nesse sentido, Rebecca Igreja (2017, p. 11) pontua que se desconsidera o fato de que “o Direito, longe de ser uma entidade abstrata, está imerso em um contexto social, cultural e histórico específico, que lhe molda e lhe condiciona”. O Direito então vai muito além de uma perspectiva formalista e positivista, se apresentando como reflexo de relações de poder, bem como de processos sociais e culturais inseridos em um determinado contexto. Isso significa que o Direito age em resposta a um campo de relações de força vigentes na sociedade, e não que se traduz em uma postura neutra mediante uma suposta universalidade de aplicação da justiça (IGREJA, 2017).

Destaca-se então a importância do encontro entre o Direito e a pesquisa empírica. Por meio da pesquisa empírica, é possível confrontar o que está prescrito nos livros doutrinários e manuais acadêmicos, alicerçados nos princípios derivados da ciência ocidental moderna e na legislação em vigor. Através dela, para além da publicação de trabalhos científicos, caminhos são abertos para a geração de ações conscientizantes, exercidas através da pesquisa-participante e da investigação por meio da ação-participativa (UDE; SILVA, 2020).

Para Epstein e King (2013), a palavra “empírica” deve ser associada a qualquer evidência sobre o mundo gerada por meio

da observação ou experiência, evidência que pode ser tanto numérica (quantitativa) quanto não-numérica (qualitativa). Essa visão difere do que comumente, e erroneamente, se entende por pesquisa empírica na comunidade jurídica, fortemente associado a técnicas e análises estatísticas, por meio de dados quantitativos.

Assim, para uma pesquisa ser enxergada como pesquisa empírica, é preciso que seja formada com base em observações do mundo, os fatos. Esses fatos são diversos, podem ser extraídos da história, da sociedade contemporânea, da legislação, da jurisprudência, bem como gerados pelo pesquisador por meio de entrevistas ou pesquisas, entre outras formas (EPSTEIN; KING, 2013). Dessa forma, Epstein e King (2013, p. 12) afirmam que “desde que os fatos estejam de alguma maneira relacionados ao mundo, eles são dados, e, contanto que a pesquisa envolva dados que são observados ou desejados, ela é empírica”.

A pesquisa empírica no Direito então, entendida como aquela que faz afirmações ou realiza inferências com base em observações do mundo real, está sendo utilizada como base para criação de políticas públicas, assumindo um papel relevante na esfera política na medida em que influencia o discurso público (EPSTEIN; KING, 2013). Dessa forma, não há a restrição dos resultados das pesquisas ao âmbito acadêmico, transpondo os muros da universidade e atraindo a atenção dos responsáveis pela elaboração das políticas públicas e, conseqüentemente, agindo como potencializador de mudanças na realidade social da população. Nesse sentido, aumenta-se a preocupação com a qualidade das pesquisas produzidas no campo do Direito, especialmente no que toca o seu rigor metodológico, afetando também a sua credibilidade e confiabilidade.

Percebe-se que a construção do saber no campo jurídico ocorre de forma diversa das de outras áreas das Ciências Sociais, como, por exemplo, a Antropologia. No saber jurídico, predominam os discursos erigidos essencialmente em opiniões, no lugar de dados e evidências, e são esses discursos que sustentam a produção teórica em Direito, apesar de não possuírem correspondência empírica (BAPTISTA, 2017).

A mudança de caminho metodológico pretendido no conhecimento jurídico, fundada no estímulo à pesquisa empírica, vai de encontro à tendência das “manualizações” da produção científica no Direito. Exigindo também o esforço dos pesquisadores para o aprendizado e compreensão de novos métodos de pesquisa e de produção de conhecimento, próprios da pesquisa empírica e distintos dos utilizados em uma produção mais formalista e dogmática do Direito (BAPTISTA, 2017).

Para auxiliar os pesquisadores nessa guinada metodológica, Epstein e King (2013) abordam a necessidade de se adaptar as regras de inferência existentes nas ciências sociais e naturais para as necessidades próprias da produção científica do Direito. Desse modo, seria direcionada uma atenção maior e mais consciente para a metodologia dos estudos jurídicos, já que um campo não deve depender exclusivamente de outros para solucionar os seus problemas, na medida em que possuem objetivos e perspectivas diferentes.

Para a superação dos problemas apresentados e para a elaboração de uma pesquisa empírica jurídica de qualidade, é preciso que sejam observadas duas características nas pesquisas. A primeira é que o pesquisador possui objetivos específicos com a sua pesquisa e a segunda que, não importa qual seja o objetivo, devem ser seguidas algumas regras para que eles sejam alcança-

dos, de modo a ser estabelecido determinado grau de confiança (EPSTEIN; KING, 2013).

Quando se realiza uma pesquisa empírica, se busca responder a uma pergunta. Apesar de ser possível a realização de uma pesquisa empírica no Direito sobre qualquer tema do interesse do pesquisador, é importante que, partindo da premissa que a pesquisa empírica é um empreendimento social, ela motive e contribua para a comunidade acadêmica (EPSTEIN; KING, 2013). Indo além, Alexandre Veronese (2013, p. 198) afirma que “a pesquisa empírica é de suma importância para o mundo jurídico, quando se tem em vista sua integração com as demais ciências sociais”.

#### **4 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA EMPÍRICA PARA O MONITORAMENTO DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS**

Considerando a ausência de um razoável consenso entre os doutrinadores da Justiça Restaurativa para a elaboração de um conceito, o protagonismo então é assumido pelos princípios. Com base nessa estrutura principiológica, foram desenvolvidos inúmeros modelos de práticas restaurativas, já que não existe uma “forma correta”, pronta e acabada de se implantar a doutrina restaurativista. O que se objetiva, como afirmado por Alisson Morris (2005, p. 442), “é criar um ambiente de respeito e livre de quaisquer humilhações, no qual os participantes podem se sentir à vontade para falar por si mesmos”.

Percebe-se então a necessidade de que os programas de Justiça Restaurativa passem por avaliações continuadas para que se evitem desvios e deformações ao longo do caminho. Inúmeras são as críticas feitas, dentro da doutrina criminológica,

destacando as consequências negativas e indesejadas que reformas causam, a Justiça Restaurativa não escapa dessa tendência. Nesse sentido, questiona-se também a própria aplicabilidade da Justiça Restaurativa, levantando dúvidas quanto a possibilidade da tradução dos seus valores estruturantes para a realidade concreta, permeada pelas limitações do sistema de justiça e também dos seus atores (MORRIS, 2005).

A Justiça Restaurativa, apesar de ter origens na Justiça Comunitária e na Justiça Bíblica (ZEHR, 2008), é relativamente nova quando entendida sob a ótica do seu formato moderno. Dessa forma, muitas dessas críticas são realizadas no que toca a validade dos processos restaurativos, no entanto é necessário que se dê mais tempo para que os valores essenciais da doutrina restaurativista consigam ser transmitidos com maior eficiência nas suas práticas modernas (MORRIS, 2005).

O que não significa que se deve confiar no tempo para agir de forma satisfatória, o que precisa ser feito é dobrar a atenção para um possível hiato entre a teoria e a prática da Justiça Restaurativa, sem que se subestime os desafios inerentes à operacionalização da sua doutrina. Justamente nesse contexto, a realização de pesquisas empíricas assumem relevância para que se reduza a distância entre a teoria e a prática da Justiça Restaurativa, bem como para que os pesquisadores não sejam a única voz, dentre os atores do movimento restaurativo, a contar a sua história (ROSENBLATT, 2014).

É preciso que se tenha cuidado também, levando em consideração a resistência do sistema de justiça às transformações pretendidas pela Justiça Restaurativa, para que as práticas restaurativas não se resumam a um método consensual de resolução de conflitos, sob risco de serem capturadas pela lógica punitivista (COSTA, 2019). Nesse sentido, alerta-se para

o risco da instrumentalização das práticas restaurativas para a expansão da rede penal, por meio da utilização de práticas restaurativas em casos que, via de regra, não seriam abordados.

Dentro desse panorama realizado sobre as dificuldades das práticas restaurativas, especialmente no que toca a concretização dos valores e princípios restaurativos por meio de um resultado restaurativo, é que se desenvolveu um modelo de monitoramento, que pretende a avaliação da Justiça Restaurativa (COSTA, 2019). Esse modelo de monitoramento pretende ir além de uma análise do volume de procedimentos restaurativos, como comumente é feito na Justiça Retributiva, já que isso seria incompatível com as premissas da Justiça Restaurativa, que exigem um procedimento artesanal.

Considerando a fluidez conceitual e metodológica da Justiça Restaurativa, propôs-se, a partir da utilização da primeira avaliação de programas de Justiça Restaurativa pelo Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente, a compreensão da Justiça Restaurativa por meio de um deslocamento do foco do conceito para as suas finalidades: institucional e político-criminal (COSTA, 2019).

A finalidade institucional diz respeito ao aperfeiçoamento do funcionamento da justiça, adicionando vantagens e eficiência à Justiça, bem como humanidade ao trazer o foco às relações interpessoais. Assim, aumenta também o grau de satisfação dos envolvidos, que se enxergam como parte do processo e não meros espectadores, enxergando o processo como legítimo (COSTA, 2019).

Já por finalidade político-criminal entende-se que a Justiça Restaurativa é uma ferramenta de intervenção social, que propõe a transformação do tratamento do sistema criminal, através



da redução do controle penal formal e da alteração da forma que o crime é visto e recepcionado na sociedade (COSTA, 2019).

A Justiça Restaurativa, orientada pelas finalidades acima expostas, objetiva acarretar mudanças em três dimensões: a relacional, institucional e social. Em virtude da sua complexidade, mostra-se um desafio monitorar o efeito de um programa restaurativo nas mencionadas dimensões (COSTA, 2019). Dessa forma, foram elaborados indicadores para avaliar, na medida do possível, cada uma dessas dimensões.

A dimensão relacional engloba os efeitos gerados na vida das pessoas que são atendidas pelos programas restaurativos, desde a vítima e o ofensor até seus amigos e familiares e membros da comunidade. Por meio dela, pretende-se avaliar se a experiência restaurativa deixou um novo olhar sobre o conflito experienciado, bem como se transformou o modo que as partes se enxergavam e compreendiam, resultando em uma maior satisfação das partes do que a experienciada no sistema de justiça tradicional (COSTA, 2019).

Ela é avaliada por quatro indicadores:

conduta do facilitador e alinhamento das práticas aos valores e princípios da JR (dada a fluidez conceitual e metodológica delas); grau de participação das partes e grau de satisfação delas com a experiência vivenciada e com o atendimento prestado pelo programa; se o programa disponibiliza assistência jurídica, caso as partes sintam essa necessidade e, por fim, o potencial transformador na esfera do sentir e agir das partes (COSTA, 2019, p. 39).

Na pesquisa realizada, para que essa dimensão, por meio dos referidos indicadores, fosse avaliada, foram aplicados questioná-

rios para as partes envolvidas nas práticas restaurativas. Com a aplicação dos questionários, buscou-se averiguar o alinhamento do programa em análise, na 17ª Vara Cível da Comarca de Aracaju/SE, com os princípios e valores da Justiça Restaurativa, além de também analisar quais foram os efeitos causados na percepção sobre o conflito e a satisfação dos envolvidos (COSTA, 2019).

A dimensão institucional trata do aperfeiçoamento da administração de justiça realizado pelas instituições em que práticas restaurativas foram desenvolvidas, sejam essas instituições dentro ou fora do sistema de justiça tradicional. Por meio dela, pretende-se analisar em que medida as práticas restaurativas geram mudanças sobre o fazer justiça, buscando o estabelecimento da justiça como valor social (COSTA, 2019).

Ela é avaliada por sete indicadores:

concepção de JR adotada – nicho institucional e objetivos do programa; filtro para derivação; fluxo e volume processual; quanto ao acordo: índice de cumprimento, definitividade e monitoramento; recursos materiais: infraestrutura do programa; recursos humanos: presença de autoavaliação, de avaliação e capacitação continuadas e de vínculo da equipe e o potencial transformador na esfera do sentir e agir dos gestores e atores institucionais (COSTA, 2019, p. 73-74).

Para o monitoramento da dimensão institucional, por meio dos indicadores citados, foi utilizada a combinação da observação da rotina de trabalho da equipe responsável, a análise documental, com o objetivo de averiguar o fluxo dos procedimentos, e a realização de entrevista semiestruturada com a coordenadora da equipe objeto do estudo (COSTA, 2019).

Percebe-se a combinação de diversas técnicas de pesquisa, predominantemente empíricas, já que colocam o pesquisador em contato direto com o objeto da pesquisa, inserido em um ambiente diferente do acadêmico, para tornar possível “avaliar quais medidas são necessárias para estabelecer a justiça como valor social, que transcenda a lógica da punição, a partir de uma ressignificação cultural do conceito sobre responsabilidade” (COSTA, 2019, p. 73).

Por fim, há a dimensão social, que é a mais complexa de ser avaliada, pois não há um meio de controle do seu alcance. Além disso, os seus efeitos só poderiam ser visualizados de médio a longo prazo. Ela acontece pelo entrelaçamento das duas outras dimensões, na medida em que um maior grau de satisfação com o sistema de justiça acarretaria em uma mudança da percepção dos operadores e das instituições da administração da justiça que acarretaria no modo que a sociedade compreende o sistema de justiça (COSTA, 2019).

Ela é avaliada por três indicadores: “o papel da comunidade; a articulação com a rede de proteção e o potencial transformador na esfera do sentir e agir dos membros da comunidade” (COSTA, 2019, p. 98). Não foi possível, na referida pesquisa, a averiguação do potencial da Justiça Restaurativa na referida dimensão, sendo necessário o desenvolvimento de uma metodologia mais adequada ao referido fim (COSTA, 2019).

Diante do exposto, é preciso levar em consideração, conforme o afirmado por Alisson Morris (2005, p. 444), que “os pesquisadores ora ocupados em avaliar a justiça restaurativa também precisam de tempo para desenvolver as ferramentas específicas para seus estudos, com o objetivo de operacionalizar e quantificar a essência e os valores restaurativos”.

Tendo isso em mente, espera-se ter demonstrado que uma dessas ferramentas aliadas é a pesquisa empírica, onde por meio

da combinação de diferentes técnicas de pesquisa, conforme utilizado no modelo de monitoramento de três dimensões, é possibilitada a aproximação entre o objeto da pesquisa e o pesquisador, somando as suas vozes, e propiciando que a narrativa da Justiça Restaurativa não se altere no processo, sendo sempre a restauração a sua bússola.

## 5 CONCLUSÕES

A Justiça Restaurativa está sendo rodeada de críticas que afirmam a existência de um hiato entre a sua teoria e prática, em virtude de uma suposta dificuldade de operacionalização da doutrina de forma a concretizá-la. Nesse contexto, a pesquisa empírica surge como uma possibilidade para que se identifiquem e evitem as deformações dos processos restaurativos, avaliando o grau de restauração contido neles a partir da avaliação do seu alinhamento com os princípios e valores da Justiça Restaurativa. A pesquisa empírica no campo jurídico deve levar em consideração que o Direito está imerso em um contexto social, cultural e histórico específico que o influencia.

Dessa forma, o Direito vai muito além de uma perspectiva dogmática e positivista, na medida em que se apresenta como reflexo de relações de poder, bem como de processos sociais e culturais inseridos em um determinado contexto. Por meio da pesquisa empírica, é possível confrontar a teoria com a realidade social, na medida em que uma pesquisa empírica é aquela formada com base em observações do mundo. Frequentemente no Direito as pesquisas empíricas estão assumindo um papel relevante na esfera política na medida em que influenciam o

discurso público, agindo como potencializador de mudanças na realidade social da população.

Considerando o papel de elemento propulsor da pesquisa empírica jurídica, identifica-se nela um poderoso aliado para, além do alinhamento das práticas restaurativas com os seus valores e princípios, o reconhecimento da potencialidade da Justiça Restaurativa para lidar com conflitos, demonstrando a satisfação das partes envolvidas nas suas práticas.

Essa demonstração e avaliação pode ser feita através do modelo de monitoramento das três dimensões da Justiça Restaurativa, com os seus devidos refinamentos e adaptações. Considerando a dimensão relacional, institucional e social, bem como os seus respectivos indicadores, seria possível a avaliação completa dos processos restaurativos, de acordo com a finalidade institucional e político-criminal, através da utilização da pesquisa empírica, mediante combinação do método qualitativo e quantitativo para uma análise mais aprofundada do objeto.

Assim, espera-se que, por meio deste artigo, se tenha demonstrado que a pesquisa empírica é um instrumento adequado para que se proceda a avaliação das práticas restaurativas, no que concerne a sua adequação e alinhamento aos princípios e valores da Justiça Restaurativa, bem como para que sejam identificados possíveis desvios e deformações nas práticas restaurativas, possibilitando, com o “diagnóstico”, que os seus agentes realizem os ajustes necessários para que se continue trilhando o caminho restaurativo. Ademais, por meio da utilização da pesquisa empírica seria possível, com base em dados concretos, a demonstração do potencial da Justiça Restaurativa para lidar com os conflitos, além dos considerados leves.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Bárbara Gomes Lupetti. O uso da observação participante em pesquisas realizadas na área do direito: desafios, limites e possibilidades. In: MACHADO, Maíra Rocha (org.). **Pesquisar empiricamente o direito**. São Paulo: Rede de Pesquisa Empírica em Direito, 2017.

BRAITHWAITE, John; ROCHE, Declan. Responsibility and Restorative Justice. In: **Restorative Community Justice**. p. 63-84. 2001.

COSTA, Daniela Carvalho A. da. **Monitoramento da Justiça Restaurativa em três dimensões**. Desenho a partir da experiência das práticas restaurativas da 17ª Vara Cível da Comarca de Aracaju (adolescentes em conflito com a lei). São Cristóvão: Editora UFS, 2019.

EPSTEIN, Lee; KING, Gary. **Pesquisa empírica em direito: as regras de inferência**. São Paulo: Direito GV, 2013.

IGREJA, Rebecca Lemos. O Direito como objeto de estudo empírico: o uso de métodos qualitativos no âmbito da pesquisa empírica em Direito. In: MACHADO, Maíra Rocha (org.). **Pesquisar empiricamente o direito**. São Paulo: Rede de Pesquisa Empírica em Direito, 2017.

LEDERACH, John Paul. **Transformação de Conflitos**. 1ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2012.

MORRIS, Alisson. Criticando os críticos. Uma breve resposta aos críticos da Justiça Restaurativa. In: SLAKMON, C.; DE VITTO, R. C.; PINTO, R S. G. (Org.). **Justiça restaurativa**. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. 2005.

ROSENBLATT, Fernanda Fonseca. Lançando um olhar empírico sobre a justiça restaurativa: Alguns desafios a partir da experiência inglesa. **Revista Brasileira de Sociologia do Direito**. Porto Alegre - RS, 2014.

UDE, Walter Ernesto; SILVA, Gabriella Véio Lopes da. Epistemologia, pesquisa empírica e giro decolonial: por uma prática universitária libertadora. In: SOUZA, Dimas Antônio de *et al.* **Pesquisa empírica**

**em Direito:** diálogos, reflexões e ações. Belo Horizonte: Conhecimento Editora, 2020. Cap. 1. p. 15-29.

VERONESE, Alexandre. Considerações sobre o Problema da Pesquisa Empírica em Direito e sua Baixa Integração na Área de Direito: A Tentativa de uma Perspectiva Brasileira a partir da Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação do Rio de Janeiro. **Revista da Procuradoria-Geral do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, 2013, p. 197-228.

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

ZEHR, Howard. **Justiça Restaurativa.** Teoria e Prática. Tradução de Tônia Van Acker. SP: Palas Athena, 2012.





# A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO INDUTIVO EM PESQUISA SOBRE INSEMINAÇÃO ARTIFICIAL E PLANEJAMENTO FAMILIAR PARA A POPULAÇÃO CARENTE DO ESTADO DE SERGIPE COMO EFICÁCIA DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS GARANTIDOS CONSTITUCIONALMENTE

## **Gabriela de Menezes Santos**

Mestranda em Direito (Pós-Graduação Stricto-Sensu) pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão-SE, Brasil. Linha de Pesquisa: Eficácia dos Direitos Fundamentais e seus reflexos nas relações sociais e empresariais. Pós-graduanda (Lato sensu) em direito médico, da saúde e bioética pela Faculdade Baiana de Direito, Salvador-BA, Brasil. Graduada em Direito pela Universidade Tiradentes-UNIT, Aracaju-SE, Brasil. Email: gabi.menezes.79@hotmail.com.

## **Rita de Cassia Barros de Menezes**

Doutora em Direito Político e Econômico pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2018), São Paulo, Brasil. Mestre em Direitos Humanos pela Universidade Tiradentes- UNIT, Aracaju-SE, Brasil. Mestre em ciência da educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias- ULHT, Lisboa, Portugal. Pós-Graduada em Direito Processual Civil pela Universidade Tiradentes-UNIT, Aracaju-SE. Pós-Graduada em Educação pelo Instituto Superior de Educação de Cajazeiras- ISEC, Cajazeiras-PB, Brasil. Email: ritacassiamenezes@uol.com.br

## **Clara Angélica Gonçalves Cavalcanti Dias**

Doutora em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010). Membro Efetivo do Cadastro Basis do MEC/INEP, como avaliadora de Instituições de Ensino Superior do Brasil. Professora Efetiva Adjunto de Direito Civil da Universidade Federal de Sergipe, lotada no Departamento de Direito. Professora da Pós-Graduação Stricto-Sensu (Mestrado) em Direito da Universidade Federal de Sergipe. Professora Titular de Direito Civil da Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe (FANE-SE). Email: claragdias@gmail.com

## RESUMO

O presente trabalho faz uma análise sobre a utilização do método de pesquisa indutivo em pesquisa realizada para investigar a realização de inseminação artificial pelo SUS, no Estado de Sergipe, para as famílias carentes que não têm condições financeiras suficientes para assumir as despesas com tal procedimento, como efetividade do planejamento familiar. Dessa forma, na maioria das vezes, os programas sociais de planejamento familiar, que devem ser assegurados pelo Estado, se destinam somente aos métodos contraceptivos, sem a preocupação com a garantia de métodos de concepção, contrariando os preceitos de cidadania, o Código Civil de 2002 e a Lei do Planejamento familiar. Por essa razão, tal situação acaba por acarretar também a ineficácia de Princípios Constitucionais. Assim a utilização do método indutivo torna-se imprescindível para a realização da presente pesquisa e apresentação dos resultados.

**Palavras-chave:** método indutivo, planejamento familiar, inseminação artificial.

## ABSTRACT

The present work analyzes the use of the inductive research method in a research carried out to investigate the performance of artificial insemination by the SUS, in the State of Sergipe, for needy families who do not have sufficient financial conditions to assume the expenses with such a procedure, the effectiveness of family planning. Thus, most of the time, family planning social programs, which must be ensured by the State, are intended only for contraceptive methods, without concern for guaranteeing methods of conception, contrary to the precepts of citizenship, the Civil Code of 2002 and the Family Planning Act. For this reason, such a situation also ends up causing the ineffectiveness of Constitutional Principles. Thus, the use of the inductive method becomes essential to carry out this research and present the results.

**Keywords:** inductive method, family planning, artificial insemination

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo faz uma análise sobre o planejamento familiar, direito garantido constitucionalmente, bem como uma crítica quanto a inexistência de políticas públicas de planejamento familiar e inseminação artificial para as famílias carentes no Estado de Sergipe, a partir da utilização do método indutivo de pesquisa.

Desse modo, a escassez de recursos, pelo SUS, para a inseminação artificial, destinada à população carente no Estado, contribui para a redução significativa das famílias de baixa renda terem filhos biológicos, por não possuírem condições de arcar com os custos dos procedimentos de reprodução assistida.

Para uma melhor análise das transformações significativas ao longo do tempo sobre o planejamento familiar, bem como os valores dos recursos, em reais, destinados aos procedimentos de inseminação artificial pelo SUS, busca-se consultas aos sites do Governo Federal, sites oficiais das prefeituras municipais e Governo de Sergipe, livros, periódicos e redes eletrônicas, a fim de certificar os direitos da população carente quanto à reprodução assistida pela rede pública.

Por fim, diante da análise de dados da Secretaria de Saúde do Estado de Sergipe e Secretaria de Saúde do Município de Aracaju, é imprescindível ilustrar a necessidade de aplicabilidade da Lei de Planejamento Familiar que, na teoria, assegura prerrogativas aos cidadãos, mas na prática, estes são, em muitos casos, vítimas da carência de recursos da rede pública.

## 2 IMPORTANTES ASPECTOS DO PLANEJAMENTO FAMILIAR

### 2.1 A Liberdade do planejamento familiar e o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana

É inegável que a Constituição Federal de 1988 alterou significativamente o tratamento jurídico atrelado aos métodos de reprodução assistida, planejamento familiar e conseqüentemente às famílias. Não por acaso, fala-se em um genuíno processo de constitucionalização do Direito de Família.

O planejamento familiar é disciplinado pela Lei nº. 9.263/1996, o qual em seu art. 2º, aduz que: “entende-se planejamento familiar como o conjunto de ações de regulação da fecundidade que garanta direitos iguais de constituição, limitação ou aumento da prole pela mulher, pelo homem ou pelo casal”. Desse modo, tal instituto transpassa a liberdade de constituir a família, tendo em vista também orientar ações de prevenção, informação, garantia de acesso igualitário a todos os cidadãos, bem como técnicas e métodos disponíveis para regulação da fecundidade.

Nesse diapasão, tem extrema relevância no direito de família o princípio da Liberdade que consagra uma nova fase de arranjos familiares na sociedade, na medida em que garante a liberdade de escolha aos cidadãos, ou seja, a autonomia para constituir e extinguir as entidades familiares, sem interferência ou imposição de qualquer natureza, como também tem fundamental importância nas relações familiares.

Sob a ótica do papel sociológico que a família assume, é importante trazer à tona uma ponderação do ministro Luiz Edson Fachin: “Inegável que a família, como realidade sociológica, apre-

senta, na sua evolução histórica, desde a família patriarcal romana até a família nuclear da sociedade industrial contemporânea, íntima ligação com as transformações operadas nos fenômenos sociais” (FACHIN, 1999 *apud* FARIAS e ROSENVALD, 2017, p. 34).

Do mesmo modo, o princípio da Dignidade da Pessoa Humana abrange diversos valores existentes na sociedade, podendo adequar-se à sua realidade e evolução constante, mas sempre servindo de alicerce à Carta Magna e às diversas normas jurídicas, como forma de atender aos anseios sociais, garantindo também a liberdade do cidadão. Nesta seara, Ridola, assim, conceitua dignidade humana:

Que coisa é afinal, a dignidade humana se não o lugar que a cada ser humano livre cabe ocupar na sua irrepetível diversidade? É a possibilidade de realizar o próprio projeto de vida, que a comunidade política deve proteger, pois na vida está o núcleo originário de sua liberdade (RIDOLA, 2014, p. 115-116).

Desta forma, repisa-se que, sendo a família a principal Instituição Social, módulo estruturante da sociedade, responsável pelo desenvolvimento do cidadão, é demanda do Estado prestar apoio e condições dignas de desenvolvimento entre seus membros, com o dever de garantir a eles os direitos fundamentais previstos constitucionalmente.

## **3 CUSTOS DA INSEMINAÇÃO ARTIFICIAL NO BRASIL X GARANTIA DO LIVRE PLANEJAMENTO FAMILIAR PELO ESTADO**

### **3.1 Conceito de inseminação artificial**

Ao se falar em planejamento familiar, é imperiosa a abordagem dos métodos conceptivos, uma vez que também fazem parte do referido planejamento, que não só constitui métodos anticonceptivos, mas também métodos que favoreçam a livre procriação do cidadão, permitindo-lhe, conseqüentemente, a liberdade para planejar a família como bem entender.

A concepção humana depende da fertilidade humana, ou seja, da capacidade fisiológica de o ser humano procriar-se. Entretanto, muitas mulheres são impossibilitadas de conceber um filho naturalmente e buscam recursos para realizar o desejo de se tornarem mãe bem como os maridos, muitas vezes, de se tornarem pai.

De início, o recurso mais procurado era o instituto da adoção, ao qual supriu, por muito tempo, a carência gerada pela impossibilidade ter filhos. Nada obstante, a biotecnologia e os seus recursos, na área reprodutiva, foram se expandindo e novas técnicas de reprodução, do material coletado, permitiram a concepção de um novo ser humano.

Entre as técnicas de reprodução assistida, a inseminação artificial é um dos principais métodos aplicados no Brasil, sendo um dos mais procurados pelos casais brasileiros. Assim, verifica-se que a constante demanda por tal técnica ocorre devido à sua baixa complexidade, sendo uma conduta pela qual primeiro o sêmen do homem é recolhido, passando por um tratamento, para que no final, seja feita uma filtragem e inserido no corpo da mulher, por meio de uma transferência feita artificialmente.

### Na visão de Maria Helena Diniz:

Haverá inseminação artificial quando o casal não puder procriar por obstáculos na união dos elementos fertilizantes pelo ato sexual, como esterilidade, deficiência na ejaculação, malformação congênita, pseudo-hermafroditismo, escassez de espermatozoides. (BARROS, Eliane, *apud* DINIZ, Maria Helena 2006, p. 556).

Nas palavras da professora Jussara Meirelles, a inseminação artificial pode ser definida como: “[...] a técnica científica mais antiga e consiste, basicamente, na introdução do esperma na cavidade uterina ou no canal cervical, por meio de uma cânula, no período em que o óvulo se encontra suficientemente maduro para ser fecundado”. (MEIRELLES, 2000, p. 18)

Portanto, pode-se afirmar que a inseminação artificial é uma técnica que visa superar os limites encontrados por homens e mulheres para conceberem filhos de forma natural, geralmente causados por infertilidade ou outros problemas genéticos. Diante dos avanços da ciência genética, a inseminação artificial se divide em homóloga, quando o material genético pertence ao par, ou seja, exclusivamente ao casal e heteróloga, quando o material genético é doado de um terceiro.

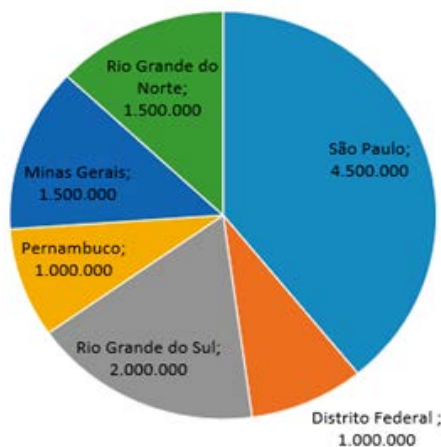
### 3.2 Custos da inseminação artificial no Brasil

Outro relevante ponto a ser discutido sobre a temática, diz respeito ao direito individual e exclusivo daquelas mães solteiras ou do casal, que sonham com a maternidade e paternidade e não possuem meios suficientes para cobrir as despesas referentes à reprodução assistida, mais especificamente com a inseminação artificial.

Em conformidade com as informações, solicitadas por meio de ofício de nº 02000.03228/2019, da Secretaria de Saúde do Estado de Sergipe, foi informado que no Brasil, o Ministério da Saúde, por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), promove assistência gratuita a casais que não podem ter filhos. Somado a isso, a reprodução assistida no SUS, por meio de inseminação artificial, integra a rede pública de saúde desde 28 de dezembro de 2012, através da Portaria nº 3.149.

Ademais, conforme consta no parecer final da Secretaria de Saúde do Estado de Sergipe, os recursos destinados, em milhões, entre as instituições que oferecem o tratamento da infertilidade pelo SUS, citadas na referida portaria, são:

Recursos destinados a procedimentos de inseminação artificial (Portaria 3.149 de 2012) - em milhões



Fonte: Tabela original, confeccionada a partir das informações prestadas pela Secretaria de Saúde do Estado de Sergipe.

Consoante dados da tabela acima, nota-se que poucos Estados do País possuem políticas públicas de inseminação artificial ofere-



cidas no Sistema Único de Saúde, revelando-se, portanto, a viabilidade da realização de Inseminação Artificial pela rede pública.

Entretanto, na região Nordeste apenas 22% dos recursos são destinados a esses procedimentos. Sendo assim, ressalta-se que não é oportunizado nem a metade dessa assistência para as famílias carentes e muito menos a possibilidade de terem filhos, em caso de infertilidade, contrariando dispositivos da Constituição Federal de 1988.

Delimitando ao Estado de Sergipe, pode-se dizer que o Governo não assegura políticas públicas de inseminação artificial para a população carente devido o alto custo do procedimento em si. Portanto, como a demanda com procedimentos básicos para a população carente é maior, o custo da inseminação artificial torna-se inviável para o Estado.

Diante das dificuldades enfrentadas, não somente em relação ao custo do procedimento de inseminação artificial, mas também quanto as despesas adicionais decorrentes do período da gravidez, tais como: alimentação especial, acompanhamento médico e entre outras, passa a ser dever do Estado de Sergipe proporcionar políticas públicas como forma de assegurar às famílias de baixa renda, principalmente, a possibilidade de terem filhos biológicos.

#### **4 A INSEMINAÇÃO ARTIFICIAL PELO SUS**

De acordo com dados da Secretaria de Saúde do Estado, em Sergipe, o planejamento familiar inclui a oferta gratuita de métodos contraceptivos e preservativos para a população sexualmente ativa, na Atenção Primária a Saúde. Acontece que, o presente

trabalho analisa se Estado possui algum programa que ofereça às famílias carentes a possibilidade de terem filhos, utilizando-se da técnica de inseminação artificial.

Diante das informações do Órgão de saúde, nota-se que Sergipe, lamentavelmente, não se encontra entre os Estados que oferecem o tratamento de infertilidade pelo SUS e, somente assegura, na rede pública, os métodos de contracepção. Desse modo, frisa-se que a atenção em planejamento reprodutivo implica não somente na oferta de métodos e técnicas para anticoncepção, mas também para a concepção, bem como no fornecimento de informações e acompanhamento, em um contexto de escolha livre e informada.

Nesta conjuntura, a partir do momento que o desejo de se tornar mãe é limitado pela falta de recursos educacionais, assim como pela impossibilidade de serem executados procedimentos técnicos e específicos exigidos pela própria reprodução humana, depreende-se que o Princípio da Liberdade mais uma vez é atingido. Por conseguinte, é oferecido ao casal e garantido por lei a maternidade e paternidade, mas infelizmente nem todos têm o acesso aos métodos e técnicas da reprodução assistida para a concepção, pela rede pública.

Dentre a abrangência dada pelo artigo primeiro da Constituição pátria, inclui-se também o Direito à vida, que faz parte do composto de direitos fundamentais. Assim, para que o mesmo não seja violado, torna-se necessário um conjunto de ações de âmbito individual e coletivo, contemplando não somente o sistema jurídico, mas também os serviços de saúde, as famílias e as políticas públicas.

A esse respeito, o Superior Tribunal de Justiça (STJ), em Recurso Especial, de Relatoria da Ministra Nancy Andrighi, em recente decisão unânime, assim ementou:

RECURSO ESPECIAL. DIREITO DO CONSUMIDOR. AÇÃO DE OBRIGAÇÃO DE FAZER. PLANO DE SAÚDE. INFERTILIDADE. PLANEJAMENTO FAMILIAR. INSEMINAÇÃO ARTIFICIAL. EXCLUSÃO DE COBERTURA. ABUSIVIDADE. NÃO CONFIGURADA. AGÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE SUPLEMENTAR. RESOLUÇÕES NORMATIVAS. FUNDAMENTO NA LEI 9.656/98. HONORÁRIOS ADVOCATÍCIOS RECURSAIS. MAJORAÇÃO. SUSPENSÃO DA EXIGIBILIDADE PELO DEFERIMENTO DA GRATUIDADE DA JUSTIÇA. [...] .6. Aos consumidores estão assegurados, quanto à atenção em planejamento familiar, o acesso aos métodos e técnicas para a concepção e a contracepção, o acompanhamento de profissional habilitado (v.g. ginecologistas, obstetras, urologistas), a realização de exames clínicos e laboratoriais, os atendimentos de urgência e de emergência, inclusive a utilização de recursos comportamentais, medicamentosos ou cirúrgicos, reversíveis e irreversíveis em matéria reprodutiva. **7. A limitação da lei quanto à inseminação artificial (art. 10, III, LPS) apenas representa uma exceção à regra geral de atendimento obrigatório em casos que envolvem o planejamento familiar (art. 35-C, III, LPS). Não há, portanto, abusividade na cláusula contratual de exclusão de cobertura de inseminação artificial, o que tem respaldo na LPS e na RN 387/2015.** 8. Recurso especial conhecido e não provido, com majoração de honorários advocatícios recursais.

Dessarte, conforme Lei dos Planos de Saúde, de 150 procedimentos diretamente relacionados com o planejamento familiar, nota-se que a inseminação artificial foi expressamente excluída do plano-referência em assistência à saúde, de acordo com art. 10, III, do mesmo diploma legal (art.10, III, LPS). Portanto, esse

tipo de reprodução assistida se encontra como uma exceção à regra, dentre um vasto rol de atenção ao aumento da prole.

Equitativamente, a Resolução Normativa 387/2015 da Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS) prevê a exclusão do procedimento de inseminação artificial. Infelizmente essa é a realidade brasileira, ao qual nos ditames da relatora ministra Nancy Andrighi “a limitação da lei quanto à inseminação artificial apenas representa uma exceção à regra geral de atendimento obrigatório em casos que envolvem o planejamento familiar, na modalidade concepção”.

Portanto, fica evidente o descaso com a população que embora sejam fornecidos todos os benefícios mencionados no voto, não é assegurado o procedimento de inseminação artificial pelos planos de saúde e nem pelo SUS, no Estado de Sergipe. Assim, torna-se difícil o exercício de um livre planejamento familiar, que deve ser assegurado pelo Estado, quando ele próprio exclui técnicas de reprodução assistida da cobertura SUS, seja, pelo alto custo, ou pelo desinteresse de estimular técnicas de fertilidade, prejudicando diversos casais que desejam ter filhos biológicos.

## **5 A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO INDUTIVO NA REALIZAÇÃO DO PRESENTE TRABALHO**

### **5.1 Definição do método indutivo**

Sabendo-se que o método indutivo é uma forma de pesquisa onde a priori observam-se as informações colhidas através de dados para se chegar à uma teoria, sendo a presente pesquisa empírica, a escolha do referido método, tornou-se imprescindível para realização do presente trabalho.

### Na visão de Suertegaray:

Constitui o método Positivo, um método histórico, genético-indutivo, ou seja, parte da observação induz leis de coexistência e de sucessão e deduz fatos novos que escapam à observação direta. Trata-se de um método que privilegia o processo de indução, que parte da observação dos fenômenos através dos sentidos para deduzir teorias. São palavras fundamentais e expressivas para a compreensão do método Positivo: experiência, observação, comparação, analogia, indução, dedução, filiação histórica (SUERTEGARAY, 2005, p. 15).

Segundo Maria Margarida de Andrade (2001, p. 111): “Na indução percorre-se o caminho inverso ao da dedução, isto é, a cadeia de raciocínio estabelece conexão ascendente, do particular para o geral”.

Francis Bacon justifica o seu empreendimento argumentando que em seu novo método de indução as inferências seriam mais seguras e sólidas do que na técnica de enumeração simples, isto é, objeto de estudo do filósofo Aristóteles. Neste mesmo sentido, o fazer científico deve abarcar a combinação de experiências empíricas com a elaboração racional dos dados. Assim, Lakatos aduz que:

Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida fias partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam. (LAKATOS, 2003, p. 85)

Com fundamento em tais conceitos, o presente trabalho se fundamenta no método indutivo, por entender ser o mais adequado ao tipo de pesquisa que se propõe. Desse modo, primeiro buscou-se a análise de dados através de pesquisas em sites, ofícios enviados às Secretarias Municipais e do Estado de Sergipe para a partir daí, obter-se a conclusão de que não existem políticas públicas de inseminação artificial e planejamento familiar para a população carente de Sergipe. Por essa razão, nota-se que resta comprometida a eficácia dos princípios fundamentais garantidos constitucionalmente.

## **5.2 Utilização do método indutivo na presente pesquisa**

Inicialmente sabe-se que o planejamento familiar e o direito constitucional garantido à população, não se referem somente aos métodos contraceptivos, mas também, aos conceptivos. Assim, de forma livre, garante ao casal a escolha pela filiação biológica, e caso não tenham condições de conceberem filhos por métodos naturais e nem de arcar com os altos custos de uma inseminação artificial, tal procedimento deve ser assegurado pelo Estado como forma de tornar o planejamento familiar previsto na Carta Magna, um direito eficaz.

O método que o filósofo Francis Bacon formulou tem como principal foco substituir a dialética, tendo em vista as incertezas que esta traz para as pesquisas. Assim, de acordo com o método em questão, o que ocorre na prática é a procura de uma base sólida, ou seja, que lhe dê segurança para a procura da verdade, que são a experiência e a observação, pois a dialética não confrontava suas conclusões com os fatos, mas somente com as palavras. Entretanto, o método indutivo apresenta dificuldade na aplicação:

Nosso método, contudo, é tão fácil de ser apresentado quanto difícil de se aplicar. Consiste no estabelecer os graus de certeza, determinar o alcance exato dos sentidos e rejeitar, na maior parte dos casos, o labor da mente, calcado muito de perto sobre aqueles, abrindo e promovendo, assim, a nova e certa via da mente, que, de resto, provém das próprias percepções sensíveis. Foi, sem dúvida, o que também divisaram os que tanto concederam à dialética. (BACON, 2000, p.27-28)

Bacon recomendava, para a formulação do método científico em questão, desconsiderar o princípio de autoridade e ter como base para o conhecimento a experiência e a razão. Estas, em harmonia, sem prevalecer uma sobre a outra, formariam os pilares para o novo método: a indução experimental.

Neste sentido, é sabido que em alguns Estados do País, a exemplo de São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Minas Gerais e Pernambuco, a população carente consegue realizar inseminação artificial pelo SUS, assim, diante desta premissa, partiu-se para investigação de tal prática no Estado de Sergipe.

A referida pesquisa foi realizada através de ofícios enviados às secretarias de Saúde dos Municípios do Estado de Sergipe, bem como pesquisas em site da secretaria de Estado da Saúde e após o recolhimento dos dados, partiu-se para uma minuciosa observação e investigação do material colheitado.

Vale dizer que, conforme os receitas constitucionais, o correto seria que o Estado de Sergipe assim como outros Estados do País, utilizasse parte das verbas federais fornecidas pelo SUS para a prática de inseminação artificial em casais carentes. Embora se trate de um direito garantido constitucionalmente, conforme informações prestadas pelas Secretarias Municipais e Secretaria de Saúde do Estado Sergipe, tal prática não é realizada.

### 5.3 Fases de realização da pesquisa de acordo com o método indutivo

Definido o tema da pesquisa, e delimitando-se o seu objeto, partiu-se para a aplicação do método indutivo, por ser o conveniente para o presente trabalho. Assim dividiu-se a pesquisa em três etapas, conforme o que preceitua Lakatos em sua obra fundamentos de metodologia científica:

Devemos considerar três elementos fundamentais para toda indução, isto é, a indução realiza-se em três etapas (fases): a) observação dos fenômenos - nessa etapa observamos os fatos ou fenômenos e os analisamos, com a finalidade de descobrir as causas de sua manifestação; b) descoberta da relação entre eles - na segunda etapa procuramos por intermédio da comparação, aproximar os fatos ou fenômenos, com a finalidade de descobrir a relação constante existente entre eles; c) generalização da relação - nessa última etapa generalizamos a relação encontrada na precedente, entre os fenômenos e fatos semelhantes, muitos dos quais ainda não observamos (e muitos inclusive inobserváveis) (LAKATOS, 2003, p. 86).

Com base nos três elementos apresentados pela autora, referência em metodologia científica, na pesquisa em tela, considerou-se os três elementos fundamentais por ela apontados, quais sejam: a) foram observadas as leis e doutrina jurídica que prevêem o livre planejamento familiar, não só contraceptivos, mas também, métodos de concepção, b) através das informações prestadas, observou-se que outros Estados do País fornecem métodos de inseminação artificial de forma gratuita aos casais carentes, concluindo-se que é possível tal prática, mas que o Estado de



Sergipe ao contrário de outros Estados, não fornece tal prática de iseminção artificial gratuita, e c) que o Estado de Sergipe fere o direito de livre planejamento familiar e outros direitos fundamentais, como o da dignidade da pessoa humana, o da liberdade, constitucionalmente garantidos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao proporcionar aos brasileiros recursos educacionais e médicos para a realização do sonho da filiação, o Estado, demonstra interesse em preservar a manutenção das famílias, já que são consideradas a base da sociedade, bem como garantir seu livre planejamento familiar. Por esta razão, assume o compromisso de garantir aos cidadãos o leque de direitos que lhes é assegurado constitucionalmente.

Resta incontestável o posicionamento de que tem havido o descumprimento dos preceitos fundamentais pelo próprio Estado, uma vez que este é o responsável por garantir as ações de regulação de fecundidade da mulher e o planejamento familiar. Em contrapartida, a realidade brasileira é a ausência de políticas públicas de inseminação artificial, pelo SUS, vez que resta impossibilitada a realização do procedimento por carência não somente de recursos, mas também de estrutura e equipamentos dos entes públicos.

No que tange ao método indutivo, observa-se que a principal contribuição do filósofo Francis Bacon reside na apresentação desta técnica, ao qual busca livrar o pesquisador das posições extremas e, portanto, estéreis do empirismo e do racionalismo radical. Nesse sentido, foi por meio deste método que foi possível nortear toda a pesquisa em análise, sem que, de início, fosse adotada uma postura acentuada sobre as políticas públicas de

planejamento familiar e inseminação artificial para a população carente em Sergipe.

Conclui-se que, o Estado de Sergipe, a exemplo de outros Estados brasileiros, não possui políticas públicas que garantam a prática de inseminação artificial pela rede pública para as famílias carentes. Assim, não oportunizam a estas a possibilidade de terem filhos, em caso de infertilidade, ferindo vários princípios constitucionais, como o da dignidade da pessoa humana, da liberdade, e o direito constitucional do livre planejamento familiar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, José Eustáquio Diniz. **As políticas populacionais e os direitos reprodutivos: “o choque de civilizações” versus progressos civilizatórios**. Livros, p. 21-47, 2015.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho cinetífico**, 2 ed. São Paulo, Atlas, 2001, p. 111

BACON, F. **Novum Organum**. Trad. e notas de José Aluysio Reis de Andrade. SP: Nova Cultural, 2000. (Coleção os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **The Works of Francis Bacon**. R.L. ELLIS, J. SPEDDING, D.D. HEATH (ed.). Londres, 1857-92.

BARROS, Eliane Oliveira. **Aspectos Jurídicos da inseminação artificial heteróloga**. p. 41, Apud. DINIZ, Maria Helena. 2006.p. 556.

BRASIL. **Lei n. 9.656, de 3 de junho de 1998**. Dispõe sobre os planos e seguros privados de assistência à saúde. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9656compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9656compilado.htm). Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm). Acesso em 11 mar 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Recurso Especial 1713429 / SP. Relatora Ministra Nancy Andrighi, DJE-publicado em 24 de agosto de 2018. Disponível em: [https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/inteiro-teor/?num\\_registro=201703107821&dt\\_publicacao=24/08/2018](https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/inteiro-teor/?num_registro=201703107821&dt_publicacao=24/08/2018). Acesso em 28 mar 2022.

CANESQUI, A.M. **Notas sobre a constituição da política de planejamento familiar no Brasil 1965-1977**. In: ENCANTO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 3, 1982, Vitória. Anais... São Paulo: ABEP, 1982.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias**. 12.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2017.

\_\_\_\_\_. **Manual de Direito das famílias** (livro eletrônico). 4.ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais. 2016.

Edson Fachin *apud* FARIAS, Cristiano Chaves de; ROSENVALD, Nelson. **Curso de Direito Civil: Famílias**. 9. ed. Salvador: Juspodivm, 2017,34.

FONSECA, Ana M. M. **Família e política de renda mínima**. São Paulo, Cortez, 2001.

LAKATOS, Eva Maria MARCONI, Maria de Andrade, **Fundamentos de metodologia científica**, 5 ed. São Paulo, Atlas 2003, p. 85

LÔBO, Paulo Luiz Neto. **Famílias**. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

LOPES, Joaquim Roberto Costa; FEBRASGO. **Tratado de Ginecologia: 63**. Aspectos Éticos da Inseminação Artificial. Rio de Janeiro: Revinter, 2000, vol. 1, p.585-587.

MEIRELLES, Jussara Maria Leal de. **Filhos da reprodução assistida**. In: PEREIRA, Rodrigo da Cunha (coord.). Família e Cidadania: o novo CCB e a vacatio legis. Anais do III Congresso Brasileiro de Direito de Família. Belo Horizonte: IBDFAM/Del Rey, 2002, p. 391-402.

MERRICK, T.W, GRAHAM, D. **População e desenvolvimento econômico no Brasil**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

RIDOLA, Paolo. **A Dignidade da Pessoa Humana e o “Princípio da liberdade” na Cultura Constitucional Europeia**. trad. Carlos Luiz Strapazzon. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014. p. 115-116.

ROCHA, M.I.B. **O Parlamento e a questão demográfica: um estudo do debate sobre controle da natalidade e planejamento familiar no Congresso Nacional**. Campinas: Nepo-Unicamp, 1987, p. 165-286 (Textos Nepo, 13).

SILVA, Fernando Marinheiro da. Sobre a indução em Francis Bacon. **Sobre a indução em Francis Bacon**, Universidade Estadual de Maringá, n. 14, p. 1-17, 7.mar. 2008. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/upload/dados/materialapoio/3710007/8200100/Sobre%20a%20indu%C3%A7%C3%A3o%20em%20Francis%20Bacon.PDF>. Acesso em: 29 jul 2022.

SILVA, Melina Stähelin da. **O conflito entre o direito à identidade genética e o direito de anonimato do doador no contexto da reprodução humana assistida heteróloga: a garantia do direito à vida**. Direito-Pedra Branca, 2017. Disponível em: <https://riuni.unisul.br/handle/12345/4207>. Acesso em 2 set 2022.

SUERTEGARAY, D. M. **Notas Sobre Epistemologia em Geografia**. Florianópolis: UFSC, 2005.

# O ESTUDO EMPÍRICO COMO MEIO DE AVALIAÇÃO DA PERCEPÇÃO SOCIAL DE JUSTIÇA: DESENVOLVIMENTO DE UM MODELO DE AVALIAÇÃO

## **Daniela Carvalho Almeida da Costa**

Graduada em Direito pela Universidade Federal de Sergipe, mestrado em Direito pela Universidade de São Paulo e doutorado em Direito pela Universidade de São Paulo. Professora associada da Graduação e Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Professora da Escola da Magistratura de Sergipe.

## **Cássio Roberto Uruga Oliveira**

Graduado em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), especialista em direito público pela Faculdade Anhanguera, especialista em direito digital e proteção de dados pelo Ebradi, mestrando em direito na Universidade Federal de Sergipe (UFS), Advogado.

## **Gabrielli Santos Lacerda da Silva**

Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (2021) e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Direito pela mesma instituição.

## RESUMO

A percepção social de justiça é um elemento importante para a análise e o desenvolvimento tanto das políticas públicas relacionadas à aplicação do direito e ao próprio desenvolvimento dos métodos de controle formal da sociedade. A partir dessa reflexão, o objetivo do presente trabalho foi de formular um conjunto de indicadores capazes de avaliar a percepção social da justiça, com fulcro nas teorias da justiça de Rawls e Sen, a partir da análise das dimensões relacional, institucional e social, para que se possa aplicar a teorização fundamentada em dados como método analítico de pesquisa empírica em direito. Como resultado da análise proposta, formulou-se dezenove indicadores que podem ser usados por pesquisadores para avaliar a percepção social de justiça em pesquisas empíricas.

**Palavras-chave:** percepção de justiça, estudo empírico, modelo de avaliação.

## ABSTRACT

The social perception of justice is an important element for the analysis and development of both public policies related to the application of law and the development of methods of formal control of society. Based on this reflection, the objective of the present work was to formulate a set of indicators capable of evaluating the social perception of justice, based on Rawls and Sen's theories of justice, based on the analysis of relational, institutional and social dimensions, in order to that data-based theorization can be applied as an analytical method of empirical research in law. As a result of the proposed analysis, nineteen indicators were formulated that can be used by researchers to assess the social perception of justice in empirical research.

**Keywords:** perception of justice, empirical study, evaluation model.

## 1 INTRODUÇÃO

“Não há nada que seja percebido e sentido tão precisamente quanto a injustiça”. A citação de Charles Dickens foi utilizada por Amartya Sen para iniciar seu livro dedicado a formulação de uma teoria da justiça.

Da citação, bem como da obra de Sen e de outros tantos que enfrentaram o desafio de teorizar sobre a justiça, pode-se perceber um aspecto fundamental dessas formulações: a justiça é percebida e sentida.

Logo, qualquer análise que se busque fazer sobre a justiça não refletirá a totalidade de seu espectro se não levar em conta a percepção social do fenômeno, a forma em que a sociedade observa e sente a justiça ou a injustiça.

Essa não é uma tarefa fácil, pois a percepção social da justiça, assim como a própria palavra justiça, possui diversos significados, conceitos, percepções, que influenciam e modificam a própria sociedade, sendo um conceito complexo e que demanda um método específico e detalhado para que os resultados da pesquisa sejam os mais coerentes possíveis com a realidade social.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo formular um conjunto de indicadores capazes de avaliar a percepção social da justiça a partir da análise das dimensões relacional, institucional e social, para que se possa aplicar a teorização fundamentada em dados como método analítico de pesquisa empírica em direito.

No primeiro capítulo foram analisadas as teorias da justiça propostas por John Rawls e por Amartya Sen, verificando a contribuição de ambas as teorias para a formulação de um método que permita a avaliação da percepção social de justiça.

No segundo capítulo foram analisadas a importância da pesquisa empírica para as ciências sociais e para o direito, descrevendo os métodos que foram selecionados para a construção dos indicadores propostos, notadamente o método da teorização fundamentada em dados.

Na sequência é apresentada a análise da justiça a partir de três dimensões, adequando o método proposto por Costa (2019) para avaliar a percepção social de justiça e, por fim, foram propostos 19 indicadores divididos nas dimensões relacional, institucional e social que permitem a avaliação da percepção social de justiça.

## 2 A PERCEPÇÃO SOCIAL DE JUSTIÇA: ENTRE RAWLS E SEN

A justiça, na língua portuguesa, é uma palavra plurissignificativa, podendo representar tanto a conformidade com o direito, quanto o próprio sistema de aplicação do direito, ou até mesmo a qualidade do resultado dos processos de controle social. Porém, como afirmou Höffe (2003), a justiça é um conceito fundamental da humanidade, que envolve, em uma mesma palavra, o objeto tanto do anseio, quanto da exigência humana.

Diversos pensadores se debruçaram sobre a questão da justiça, havendo escritos de diversas épocas que enfrentaram a questão filosófica adjacente ao tema. Sem embargos de desconsiderar a importante contribuição dos antigos, pode-se considerar os escritos de Platão como marco inicial da investigação filosófica da justiça (HÖFFE, 2003).

Apesar da importância histórica na formulação das teorias modernas da justiça, o presente trabalho não possui o objetivo



tecer uma investigação arqueológica do desenvolvimento filosófico da justiça, sendo prioritário, para os fins a que se destina, uma análise mais acurada do desenvolvimento da justiça como equidade de Rawls e da concepção crítica concretista de Sen.

Insatisfeito com as teorias que dominavam a tradição filosófica da justiça em sua época (intuicionismo e utilitarismo), Rawls (2016), empreendeu na elaboração de uma teoria que procurou identificar quais os critérios devem ser observados para afirmar que uma instituição funciona de modo justo.

O intuicionismo, segundo Rawls (2016), caracteriza-se pela existência de múltiplos princípios de justiça que podem estar em conflito entre si. De acordo com esse modelo teórico, não dispomos de um método objetivo para dirimir esses conflitos, relegando à intuição a tarefa de determinar qual o princípio prevalece em cada situação concreta.

A insatisfação de Rawls com o intuicionismo reside no fato de que essa teoria não é capaz de propor um sistema de regras que possam hierarquizar as intuições, de modo que não se pode distinguir uma intuição válida de um mero palpite, tampouco nos permite inferir qual intuição é a mais adequada para determinada situação (GARGARELLA, 2008).

Já o utilitarismo, de forma bastante sintética, é caracterizado por Rawls (2016) como uma teoria que considera um ato como justo quando maximiza a felicidade geral. Apesar de superar o intuicionismo, pois hierarquiza as diferentes alternativas de solução dos conflitos morais, Rawls também não se filia essa corrente, pois não concorda com a sua concepção teleológica, ou consequencialista.

Diante desse cenário filosófico, Rawls propôs uma reformulação da concepção tradicional de contrato social. Em suas

palavras, “o pacto social é substituído por uma situação inicial que contém restrições procedimentais aos argumentos apresentados, cujo fito é levar a um consenso original no tocante a princípios de justiça” (RAWLS, 2016, p. 3).

Em sua missão, Rawls (2016) tomou como premissa uma sociedade composta por pessoas relativamente autossuficientes, que vivem em um sistema de cooperação, tendo sido acordado um conjunto de normas de conduta. Entre essas pessoas há constantemente conflitos de identidades e de interesses. Nessa configuração, Rawls afirma que justiça seria a virtude primeira das instituições.

Assim, a “concepção pública da justiça é aquilo que constitui a carta fundamental de uma associação humana bem-ordenada” (RAWLS, 2016, p. 6). Essa concepção pública de justiça é formatada a partir de um conjunto de princípios que organizam a estrutura básica da sociedade, que são o objeto do acordo original (pacto social, ou contrato social).

Ainda segundo Rawls (2016), esse conjunto de princípios ordenadores da sociedade só serão efetivos se forem escolhidos a partir de uma posição original, em que os indivíduos estão cobertos por um “véu de ignorância” que garante que ninguém será favorecido ou desfavorecido na escolha dos princípios em decorrência do acaso natural ou pelas circunstâncias sociais.

A essa forma de encarar os princípios da justiça, informadores de uma sociedade bem-ordenada, Rawls chamou de “justiça como equidade”, pois a posição original na qual as pessoas escolhem os princípios é equitativa, gerando um desinteresse pessoal nessas escolhas.

Portanto, seguindo nas lições de Rawls (2016), podemos conceber a justiça como equidade a partir de duas vertentes

igualmente importantes: (i) uma interpretação da posição original e do problema da escolha dos princípios nessa posição; e (ii) o próprio conjunto de princípios que foram acordados.

A partir dessa concepção de justiça, podemos inferir que uma avaliação das instituições sociais deve integrar não só as normas que são aplicadas, mas, também, quais as condições sociais nas quais este conjunto de normas foi elaborado e se essas condições sociais refletem, de fato, uma posição equitativa socialmente.

De outro modo, Amartya Sen (2011) buscou desenvolver uma ideia de justiça que fosse concretista, esclarecendo a forma como proceder para melhorar a justiça e remover a injustiça, independentemente de questões relativas à natureza da justiça em uma sociedade bem ordenada.

Para isso, Sen (2011) afirma que a justiça está mais relacionada com o modo em que as pessoas se relacionam do que com a natureza das instituições sociais e, desse modo, os requisitos de uma teoria da justiça devem incluir os critérios racionais que permitam diagnosticar relações justas e relações injustas.

Nesse contexto, Sen (2011) afirma que a investigação empreendida por Rawls, apesar de ser uma investigação institucional transcendental, fornece parâmetros para se avaliar não só os arranjos institucionais, como também os arranjos comportamentais da sociedade. Porém, ressalta o autor que é necessário evoluir para uma análise de justiça focada em sua realização, que analise o comportamento real das pessoas, e não uma postura ideal de uma sociedade bem-ordenada.

Buscando desenvolver essa teoria focada na realização social da justiça, Sen (2011) destacou a impossibilidade de se conceber um conjunto único de princípios de justiça na forma pro-

posta por Rawls, em decorrência da possibilidade de existência de razões plurais e concorrentes que possuam a mesma pretensão de imparcialidade.

Com essa constatação da impossibilidade de concepção do conjunto de princípios de justiça únicos, definidos na posição original, Sen (2011) propõe uma estrutura comparativa a partir da teoria da escolha social.

A teoria da escolha social, como base avaliativa, interessa-se pela racionalidade das decisões públicas e do juízo social, notadamente no processo de escolha entre as alternativas sociais que se apresentam em determinada situação (ARROW, 2012).

Esse processo de escolha não busca uma alternativa transcendental, a melhor escolha entre todas as alternativas possíveis, mas àquela que esteja em maior acordo possível com a percepção social de justiça.

Sen (2011) define os sete pontos em que a teoria da escolha social contribui significativamente para a formulação de uma teoria da justiça: (1) focaliza nas comparações e não apenas na forma transcendental; (2) reconhece a pluralidade inescapável de princípios concorrentes; (3) permite e facilita o reexame; (4) permite soluções parciais; (5) permite a diversidade de interpretações e de entradas; (6) enfatiza a articulação e a argumentação precisas; e (7) especifica o papel da argumentação pública.

Com essa contribuição da teoria da escolha social, Sen (2011) propõe que a análise da justiça seja feita de forma comparativa, entre as escolhas possíveis em determinada situação, e não a partir de um conjunto de valores transcendentais, haja vista que as sociedades reais se afastam sobremaneira daquela sociedade descrita por Rawls como pressuposto de suas análises.

Essa abordagem comparativa, proposta por Sen (2011), com esboço na teoria da escolha social, permite adicionar mais uma categoria de análise no processo de avaliação da percepção social de justiça: a dimensão relacional.

Cotejando as duas teorias, pode-se afirmar que tanto na perspectiva transcendental de Rawls, como na perspectiva comparativa de Sen, a análise da percepção social de justiça é indispensável para a averiguação da forma como o sistema de controle social formal encontra-se disciplinado, pois o indivíduo em suas relações sociais é peça fundamental, tanto na escolha dos princípios da justiça transcendental, quanto na escolha das alternativas comparativas da justiça concretista.

Sendo assim, um processo de avaliação da percepção social de justiça deve contemplar, indispensavelmente, uma avaliação empírica como instrumento metodológico hábil a captar a realidade social e os seus desdobramentos na avaliação da justiça.

### **3 A PESQUISA EMPÍRICA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A ANÁLISE SOCIAL DA PERCEPÇÃO DE JUSTIÇA**

Barral (2007) classifica o conhecimento em três grupos: popular, técnico e científico. O conhecimento popular, segundo o autor, é caracterizado pela falta de sistematização, a alienação quanto às causas do fenômeno, a transmissão geralmente pela via oral e pela experiência subjetiva e pela despreocupação em verificar a falibilidade do conhecimento. Já o conhecimento técnico é caracterizado pelo grau médio de sistematização, pela preocupação imediata em resolver problemas, pelo caráter acrítico e por estar geralmente relacionado com a capacitação profissional.

Por sua vez, o conhecimento científico, ainda de acordo com Barral (2007), possui uma sistematização tanto na produção quanto em sua transmissão, é verificável, possui validade contingente, é antidogmático, racional e factual.

Assim, o conhecimento científico é, necessariamente, um conhecimento metódico, organizado, que investiga a realidade para descobrir a essência dos fenômenos e dos seres e das leis que os regem, com o objetivo de aproveitar as propriedades das coisas e dos processos naturais em benefício do homem (PINTO, 1985).

Esse conhecimento metódico é obtido a partir da aplicação de um método que permite alcançar-se os objetivos estabelecidos e possibilita as verificações não só dos resultados, mas de todo o processo de aquisição do conhecimento (MEZZAROBÀ; MONTEIRO, 2014).

O direito, como ciência social, deve dar atenção não só ao idealismo ou a formulação teórica, mas, também, a análise tanto institucional, quanto relacional da sociedade e, para isso, destaca-se o método de estudo empírico.

Segundo Epstein (2013), a pesquisa empírica denota evidência sobre o mundo real, baseada na observação ou na experiência, podendo ser numérica (quantitativa) ou não-numérica (qualitativa).

Ainda de acordo com Epstein (2013), o que caracteriza a pesquisa empírica é que ela seja fundada na observação de dados, termo designado para se referir a fatos sobre o mundo. Esses dados podem ser de diversas ordens: históricos ou contemporâneos, com fundamento na legislação ou na jurisprudência, ser resultado de pesquisas, entrevistas, pesquisas auxiliares, ou até mesmo dados primários.

Richardson (1999) descreve o método quantitativo como o emprego da quantificação nas etapas de coleta e tratamento dos dados, por meio de técnicas estatísticas e descreve o método qualitativo como o método utilizado para situações complexas, ou altamente particulares, que permite descrever a situação, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos, entender os processos de mudanças, possibilitando um maior grau de profundidade das análises desenvolvidas.

Porém, seguindo o pensamento de Hart, Richardson (1999) afirma que a metodologia da pesquisa moderna tende a rejeitar a dicotomia entre pesquisa quantitativa e qualitativa, em decorrência de que os dados mensurados na pesquisa quantitativa não perdem sua natureza de qualidade, estando, portanto, os dois métodos em contínua simbiose.

Percebe-se, com isso, que a metodologia empírica aplicada às ciências sociais, principalmente ao direito, mobiliza uma série de métodos com o objetivo de produzir conhecimento a partir de dados empíricos coletados criteriosamente.

Diante disso, nota-se que a pesquisa empírica é uma forma de aquisição do conhecimento científico que possibilita não apenas uma teorização sobre dados observáveis, como, também, uma análise mais apurada da realidade social, sendo uma técnica muito proveitosa ao se analisar dinâmicas sociais, como a percepção social de justiça.

A percepção social da justiça, por sua própria natureza, demanda um estudo empírico aprofundado, que mobilize não apenas técnicas de coleta de dados, como técnicas de tratamento e de análise dos dados coletados.

Dentre as diversas formas de coleta de dados disponíveis, o questionário se destaca pela possibilidade de desempenhar

duas funções: a descrição de determinadas características e a mensuração de determinadas variáveis. De acordo com Richardson (1999), o questionário pode ser entendido como uma forma de entrevista estruturada, pois as perguntas e respostas já estão pré-formuladas, permitindo ao pesquisador a descrição e mensuração das características em análise.

Outro aspecto importante na pesquisa empírica em ciências sociais é determinar a relação existente entre as variáveis estudadas. Richardson (1999) descreve a existência de quatro tipos de relações possíveis entre as variáveis, quando analisadas em relação a outros fenômenos: (i) relação de covariação, quando as variáveis mudam conjuntamente; (ii) relação de associação, quando apesar de poderem mudar conjuntamente, a mudança de uma não produz necessariamente a mudança da outra; (iii) relação de dependência, quando uma variável depende necessariamente da outra; e (iv) relação de causalidade, quando a mudança de uma variável produz uma mudança na outra.

Como fenômeno complexo, é possível, desde logo, afirmar que as variáveis a serem estudadas no processo de avaliação da percepção social de justiça possuem múltiplos aspectos relacionais, devendo serem avaliadas todas as relações apresentadas por Richardson (1999) no momento do tratamento e análise dos dados coletados.

Por fim, em relação à análise dos dados, para fins de análise da percepção social de justiça, além dos métodos estatísticos tradicionais, que permitem a análise quantitativa dos dados coletados, destaca-se o método da Teorização Fundamentada em Dados (TFD), que, segundo Cappi (2017), trata-se de um método de análise de dados qualitativos, em um processo que alterna repetidamente entre a observação de dados empíricos e a formulação de enunciados teóricos, permitindo uma codificação



que conceitualiza e categoriza os dados empíricos selecionados anteriormente, podendo estabelecer novas relações de caráter teórico entre os resultados dessas operações analíticas.

Esse procedimento se dá a partir de três momentos distintos: (i) a codificação aberta, que permite a formulação de códigos, conceitos para os elementos que compõem os dados observados; (ii) a codificação axial, que compara as categorias abstraídas dos dados empíricos, como também suas propriedades e dimensões, permitindo o início de uma elaboração teórica; e (iii) a codificação seletiva, que permite a integração final de uma proposta teórica, funcionando como centro de órbita das demais codificações (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Assim, apesar de não necessitar de uma formulação teórica apriorística, o conhecimento teórico prévio permite ao pesquisador selecionar de forma mais adequada quais dados serão coletados de forma a possibilitar a teorização fundamentada em dados e, conseqüentemente, a formulação de enunciados teóricos mais condizentes com a realidade que se estuda.

Para a consecução desse objetivo, de permitir uma coleta de dados e informações que descrevam de maneira mais abrangente o objeto de estudo, no caso a percepção social de justiça, importa analisar todas as dimensões em que esse fenômeno se apresenta na sociedade.

#### **4 MODELO DE ANÁLISE EMPÍRICA DA PERCEPÇÃO DE JUSTIÇA EM TRÊS DIMENSÕES**

A análise da percepção social de justiça é uma tarefa complexa pois, como destacado anteriormente, a palavra justiça, na

língua portuguesa, possui múltiplos significados e essa carga semântica complexa dificulta a construção e análise de categorias estáticas de variáveis que possam ser analisadas utilizando os métodos estatísticos clássicos e as relações entre variáveis já descritas na doutrina.

Essa fluidez conceitual dificulta a compreensão da percepção social de justiça, pois, não raro, o conceito, as premissas, o alcance e as limitações do que as pessoas entendem por justiça distinguem-se no espaço, no tempo e em relação as condições socioeducacionais dos envolvidos na pesquisa.

Dessa forma, é necessário estabelecer estratégias de coleta e análise de dados que permitam avaliar todos os aspectos relacionados à percepção social de justiça, estabelecendo indicadores que possam correlacionar de forma específica as variáveis complexas envolvidas, gerando resultados que sejam mais próximos da realidade social.

Enfrentando problema semelhante, em que a fluidez conceitual imprime desafios adicionais à formulação de categorias de análise de pesquisa empírica, Costa (2019), atenta à proposta do Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquentes (ILANUD) de deslocamento do objeto de análise da conceituação para a finalidade, desenvolveu um modelo de avaliação das práticas de Justiça Restaurativa a partir de três dimensões: relacional, institucional e social.

A dimensão relacional refere-se aos efeitos percebidos pelas pessoas submetidas às práticas de Justiça Restaurativa e da comunidade que as cercam, está diretamente ligada ao grau de satisfação pessoal, à forma como a suas vidas são impactadas pela prática da justiça. Já a dimensão institucional refere-se ao

desenvolvimento do sistema de administração da justiça, relacionando-se diretamente com forma como o sistema de justiça emprega as técnicas de justiça restaurativa e incorporam esse novo modelo de se fazer justiça (COSTA 2019).

Por fim, compreende-se dimensão social como o impacto mais alargado e pulverizado da aplicação da Justiça Restaurativa. Nessa dimensão se avalia como a sociedade é modificada pela aplicação do modelo restaurativo de aplicação de justiça, ultrapassando os limites do judiciário e das partes direta ou indiretamente envolvidas para impactar a própria organização da sociedade (COSTA 2019).

Assim, observa-se que a formulação de avaliação do sistema de Justiça Restaurativa desenvolvido por Costa (2019) parte de uma análise da percepção social da aplicação da Justiça Restaurativa para a formulação de conceitos a partir da análise dos dados coletados, seguindo-se de uma verificação da adequação da prática aplicada aos princípios e valores norteadores do conceito genérico, fluido e abrangente de Justiça Restaurativa.

Apesar desta proposta estar centrada na análise da Justiça Restaurativa, que é apenas uma forma que se aplicar a Justiça, tem-se que sua formulação é abrangente o suficiente para ser aplicada, com as devidas adequações, a qualquer tipo de sistema de justiça, quando se busca avaliar a percepção social de adequação dessa prática.

Dessa forma, propõe-se que a avaliação da percepção social de justiça seja realizada a partir dessas mesmas três categorias: relacional, institucional e social.

Para isso, deve-se formular indicadores que permitam condensar os dados coletados, evidenciando suas propriedades e relações de modo que se possa extrair da análise desses indica-

dores qual a avaliação do sistema de justiça a partir da percepção social das pessoas a ele submetida.

Na dimensão relacional, com base na teoria comparativa de justiça de Amartya Sen (2011), buscar-se-á desenvolver indicadores que permitam avaliar quais os princípios e valores os entrevistados julgam importantes em suas relações pessoais e quais os princípios e valores que eles acreditam que sejam aplicados pelo sistema de justiça.

Dessa forma, poder-se-á avaliar em que medida a dinâmica relacional dos entrevistados encontra-se em acordo com o sistema de justiça, podendo-se estabelecer teorias sobre o nível de adequação social do sistema de justiça após as etapas de codificação axial e seletiva dos dados coletados.

Na dimensão institucional, os indicadores deverão quantificar e relacionar os aspectos práticos da administração da justiça pelo sistema em comparação com os princípios e valores que os entrevistados julgam importantes em um sistema ideal de justiça, independentemente de seu envolvimento pessoal nesse sistema.

A dimensão institucional permitirá verificar a adequação da percepção social aos princípios norteadores da justiça como equidade proposta por Rawls (2016), de modo que ao final da análise, possa-se concluir sobre a percepção do nível de justiça das instituições aplicadoras do direito.

Por fim, na dimensão social, dever-se-á estabelecer indicadores que possam ultrapassar o sistema de justiça formal, verificando o nível de integração desse sistema com os meios de controle informal da sociedade e se o nível de controle social imposto é equânime como proposto por Rawls (2016).

## 5 PROPOSTA DE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA PERCEPÇÃO SOCIAL DE JUSTIÇA

Estabelecidos os pressupostos teóricos de um método de pesquisa empírica adequado à análise da percepção social de justiça, como resultado do presente trabalho serão propostos indicadores que permitam a avaliação da percepção social de justiça nas três dimensões: relacional, institucional e social, a partir da coleta de dados por meio da aplicação de questionários estruturados de perguntas fechadas.

Os questionários devem ser aplicados em três seguimentos distintos da população: pessoas que atuam no sistema de justiça (juízes, promotores, procuradores, advogados), pessoas que são ou já foram partes em processos judiciais e pessoas que nunca fizeram parte de demandas judiciais.

Esse espectro amplo de entrevistados permite que sejam observadas as diversas dimensões da percepção social sobre o sistema de justiça e diminuam os vieses de percepção ocasionados por uma atuação mais próxima da dinâmica de resposta jurisdicional.

Como indicadores da dimensão relacional propõe-se que sejam estabelecidos os seguintes indicadores:

- (i) Indicador de valores relacionais – avalia quais os valores são mais importantes para o entrevistado em suas relações pessoais, com conhecidos e com estranhos.
- (ii) Indicador de valores de justiça – avalia quais os valores o entrevistado considera importante em um sistema de justiça público.
- (iii) Indicador de adequação de justiça – avalia se o entrevistado considera adequado que a aplicação da justiça seja realizada com exclusividade pelo sistema estatal.

- (iv) Indicador de impacto pessoal do sistema de justiça – avalia como o entrevistado acredita que o sistema de justiça impacta em sua vida pessoal;
- (v) Indicador de satisfação pessoal com o sistema de justiça – mensura como o entrevistado vê o nível de adequação apresentado pelo sistema de justiça como reflexo de seus princípios e valores.

Já na dimensão institucional, propõe-se que sejam correlacionados os seguintes indicadores:

- (i) Indicador de eficiência do sistema de justiça – mensura o quanto o entrevistado acredita que o sistema de justiça é eficiente em suas funções estabelecidas.
- (ii) Indicador de funções do sistema de justiça – avalia se o entrevistado acredita que as funções do sistema de justiça são condizentes com sua percepção de justiça.
- (iii) Indicador de efetividade da justiça – mensura a capacidade do sistema de justiça em promover o controle social formal.
- (iv) Indicador de necessidade do sistema de justiça – avalia a percepção do entrevistado sobre a necessidade do sistema de justiça, bem como o seu tamanho e nível de ingerência na dinâmica social.
- (v) Indicador de alternatividade do sistema – mensura o nível de interesse do entrevistado em métodos alternativos de solução de conflitos.

Quanto à dimensão social, propõe-se que sejam codificados os seguintes indicadores:

- (i) Indicador de adequação legal – mensura o grau de satisfação do entrevistado com a lei e com eficácia das leis no controle formal.

- (ii) Indicador de adequação jurisdicional – avalia o grau de satisfação do entrevistado com o trabalho do sistema judicial na aplicação da lei.
- (iii) Indicador de preferência de controle – avalia qual meio de controle social o entrevistado acredita ser mais efetivo.
- (iv) Indicador de políticas públicas – verifica quais as formas de intervenção estatal o entrevistado acredita que são indispensáveis para a maximização do sentimento de justiça.
- (v) Indicador de equidade social – mensura a percepção do entrevistado em relação à escolha de princípios e valores norteadores da sociedade.
- (vi) Indicador de equidade judicial – mensura a percepção do entrevistado em relação à escolha de princípios e valores norteadores do sistema judicial.
- (vii) Indicador de equidade de controle – mensura a percepção do entrevistado na possibilidade de criação de um sistema de controle equitativo.
- (viii) Indicador de vetor de mudanças – verifica quais os setores sociais o entrevistado acredita que podem catalisar mudanças efetivas no sistema de justiça.
- (ix) Indicador de justiça social – mensura o grau de equidade e percepção de justiça em geral pelo entrevistado.

Com a análise desses indicadores a partir do uso do método da teoria fundamentada em dados (TFD), é possível verificar a percepção social de justiça, estabelecendo um paralelo entre o intuicionismo descrito por Rawls (2016) e a teoria comparativa concretista desenvolvida por Amartya Sen (2011).

Por fim, cumpre ressaltar que a formulação dos indicadores acima proposto não se confunde com as perguntas a serem introduzidas no questionário aplicado para a avaliação da percepção social de justiça. A partir da seleção desses indicadores, é possível estabelecer diversas perguntas fechadas que possam fornecer os dados necessários a essa avaliação, sendo tarefa do pesquisador avaliar a necessidade e a forma de cada uma das perguntas de modo a facilitar a extração dos dados necessários à formulação dos indicadores.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formulação de teorias e análises que permitam entender o que é a justiça desde muito tempo é tarefa empreendida por filósofos e juristas, sendo as teorias de Rawls e Sen peças fundamentais da construção desse quebra-cabeças chamado justiça.

Dessa forma, verifica-se que a percepção social da justiça é uma análise complexa, pois envolve um conceito fluido, aberto, em decorrência do plurissignificado do termo justiça e da própria dinâmica social que empreende percepções dispares em decorrência de inúmeros fatores.

Diante disso, nesse trabalho, buscou-se formular um instrumento que possibilite a análise da percepção social de justiça, a partir da formulação de indicadores que descrevam e analisem as suas três dimensões: relacional, institucional e social.

Estabeleceu-se, portanto, cinco indicadores da dimensão relacional que permitem a avaliação da medida em que a dinâmica relacional dos entrevistados encontra-se em acordo com o sistema de justiça; cinco indicadores da dimensão institucional, que quantificam e relacionam os aspectos práticos da adminis-



tração da justiça; e também nove indicadores da dimensão social que permitem verificar o nível de integração do sistema de justiça com os meios de controle informal da sociedade.

Com esses indicadores é possível que o pesquisador desenvolva questionários de perguntas fechadas que possam fornecer os dados necessários à análise, sendo proposto como método adequado a teorização fundamentada em dados, proposta por Strauss e Corbin (2008).

## REFERÊNCIAS

ARROW, Kenneth. **Social Choice and Individual Values**. 3ª Ed. Londres: Yale University Press, 2012.

BARRAL, Walber Oliveira. **Metodologia da pesquisa jurídica**. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

CAPPI, Ricardo. **A “teorização fundamentada em dados”: um método possível na pesquisa empírica em Direito**. In: MACHADO, Máira Roca (Org.). *Pesquisar empiricamente o direito*. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017, p. 391-422.

COSTA, Daniela Carvalho Almeida. da. **Monitoramento da Justiça Restaurativa em três dimensões. Desenho a partir da experiência das práticas restaurativas da 17ª Vara Cível da Comarca de Aracaju (adolescentes em conflito com a lei)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2019.

EPSTEIN, Lee. **Pesquisa empírica em direito: as regras de inferência**. São Paulo: Direito GV, 2013.

GARGARELLA, Roberto. **As teorias da Justiça depois de Rawls: um breve manual de filosofia política**. Tradução de Alonso Reis Freire. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HÖFFE, Otfried. **O que é Justiça?** Tradução de Peter Naumann. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

ILANUD. **Sistematização e Avaliação de Experiências de Justiça Restaurativa**. ILANUD/BRASIL. Relatório Final. São Paulo: Ilanud, 2006. Disponível em: <https://erc.undp.org/evaluation/documents/download/3751>. Acesso em 12 de maio de 2022.

MEZZAROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de Metodologia da Pesquisa do Direito**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2014

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**. São Paulo: Paz e Terra, 1985

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. Tradução de Jussara Simões. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry; *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. Tradução de Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. 1<sup>a</sup> ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

STRAUS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Tradução Luciane de Oliveira da Rocha. 2<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

# UMA INTRODUÇÃO À PESQUISA EMPÍRICA EM DIREITO INTERNACIONAL

## **Matheus Macedo Lima Porto**

Mestrando em Direito na Universidade Federal de Sergipe. Bolsista Capes. Possui graduação em Direito pela Universidade Tiradentes e graduação em Relações Internacionais pela Universidade Federal de Sergipe. Advogado.

## **Flávia de Ávila**

Graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 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, mestre em Direito e Relações Internacionais também pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutora em Direito Público pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Estudos pós-doutorais na University of Washington. Atualmente é professora do Departamento de Relações Internacionais (DRI) da Universidade Federal de Sergipe e do Programa de Pós-Graduação em Direito (PRODIR) da mesma instituição. É membro da diretoria do ramo brasileiro da International Law Association (ILA).

**RESUMO**

Apesar de a pesquisa jurídica ter se vinculado durante muitos anos a uma cultura manualística, limitada à explicação de normas e da jurisprudência, tem-se notado uma mudança nesse cenário. A pesquisa empírica constituiu uma oportunidade de o direito acompanhar as demais ciências sociais na construção de trabalhos mais sólidos e, do ponto de vista metodológico, rigorosos. Este artigo tem por objetivo apresentar elementos de uma pesquisa empírica no âmbito do direito internacional e para isso divide-se em três partes. Na primeira, apresentamos o que chamamos desafio empírico ao direito. Na segunda parte, utilizamos como uma pesquisa empírica pode ser construída, principalmente levando em consideração as regras de inferência. Por último, apresentamos um modelo de pesquisa empírica específico para o direito internacional.

**Palavras-chave:** pesquisa empírica; metodologia de pesquisa; direito internacional.

**ABSTRACT**

Although legal research has been linked for many years to a textbook culture, limited to the norms and jurisprudence explanation, this scenario has noticed a change. Empirical research provided an opportunity for the law field to keep up with the other social sciences in the construction of more solid and, from a methodological point of view, rigorous works. This article aims to present elements of empirical research in the field of international law, which is divided into three parts. First, we present what we call an empirical challenge to the law. In the second part, we use how empirical research can be constructed, mainly considering inference rules. Finally, we present a specific empirical research model for international law.

**Keywords:** empirical research; research methodology; international law.

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa empírica no Brasil tem atraído cada vez mais o interesse do campo das ciências sociais. Em relação ao direito, esse cenário parece mais empolgante do que a décadas atrás, em que a cultura dos manuais como referências de trabalhos acadêmicos e comentários de jurisprudência prevaleciam. O interesse por este percurso, no entanto, ainda carece de uma aprendizagem metodológica.

O objetivo deste artigo é trazer algumas ideias para elaboração da pesquisa empírica no âmbito do direito internacional. Esse ramo da ciência jurídica, que durante muitos anos foi visto como uma cadeira ilustrativa do currículo acadêmico, está cada vez mais presente no cotidiano da sociedade e assim, tem despertado o interesse de outras áreas do conhecimento. Como iremos apontar, a ciência política e as relações internacionais têm desenvolvido considerável arcabouço teórico a respeito das normas internacionais e em que condições elas funcionam. Especialmente em tempos de guerra, o papel e as explicações que o direito internacional pode oferecer requer também um maior rigor de seu estudo e pesquisa.

No primeiro capítulo pretendemos contextualizar brevemente a virada dos estudos empíricos. Para isso, fazemos uma ilustração de como o contexto norte-americano lida com este desafio para a pesquisa jurídica e em que medida este cenário, ainda que por outros motivos, também se repete no Brasil.

No segundo capítulo apresentaremos, com base nos estudos de Lee Epstein e Gary King (2013), como as regras de inferência podem potencializar, em termos qualitativos, o avanço dos estudos no direito. Apresentaremos alguns conceitos fundamentais e um roteiro de procedimento para elaboração de projeto de pesquisa que

pretende ser empírico: pergunta de pesquisa, seleção de teorias ou hipóteses de pesquisa e suas implicações, mapeamento de teorias rivais à hipótese, técnicas de mediação e avaliação dos dados.

O último capítulo traz elementos em torno dos quais a pesquisa empírica do direito internacional se desenvolve. Para tanto, utilizamos como suporte a teoria condicional do direito internacional, por considerar que a discussão sobre se o direito seria relevante ou não, está superada. Assim, nos parece que as pesquisas devem centrar-se em torno da pergunta básica da teoria condicional, que consiste em saber “quando o direito internacional funciona” para, assim contribuir para seu avanço teórico e prático. Nesse capítulo, também são apresentadas algumas ideias de problemas de pesquisa que devem ser melhor investigados em quatro áreas: direitos humanos, direito penal internacional e humanitário, direito do comércio internacional e direito ambiental internacional.

## 2 O DESAFIO EMPÍRICO AO DIREITO

A pesquisa empírica tem sido utilizada com frequência no âmbito das ciências sociais. Entretanto, no âmbito do direito, esse é um campo que ainda precisa ser explorado. No âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, ainda que o cenário venha se alterando, a empiria ainda se apresenta como um desafio, seja pela ausência de domínio de técnicas de pesquisa, seja pela falta de incentivo de sua utilização (FERREIRA; FERREIRA, 2019; VERONESE, 2007).

Alguns fatores contribuem para essa realidade. A herança bacharelística do direito assim como uma formação que confun-

de o sucesso profissional e a excelência acadêmica são alguns deles. Portanto, não é raro ver trabalhos que privilegiam uma discussão em torno da lei e jurisprudência como fonte principal da produção científica. Não significa que essas produções não sejam importantes. Entretanto, o cenário da pesquisa tem demonstrado que são poucos os estudos que avançam na superação dos argumentos de autoridade e que, efetivamente, apresentam evidências passíveis de verificação e testagem capazes de produzir uma ciência que excede uma função utilitária de aplicação da norma. Nesse sentido, Marcos Nobre et al (2005) chegam a afirmar que não existe pesquisa jurídica quando já se tem a resposta para a pergunta e todo o percurso de construção do trabalho envereda por uma seleção de material destinado a confirmar uma perspectiva do autor.

O primeiro passo para enfrentar o desafio empírico consiste em caracterizar esse tipo de pesquisa. Fábio de Sá e Silva (2016) explica que esse seria um percurso metodológico consistente na apreensão do direito a partir da coleta e análise de dados e que pode ser realizado a partir de pesquisas *survey*, entrevistas, observações, dentre outros. Para Lee Epstein e Gary King (2013), duas são as principais características desse tipo de pesquisa. Pela primeira, um ou mais objetivos específicos serão perseguidos pelos pesquisadores (como a coleta de dados) e, de acordo com a segunda, serão seguidas regras gerais para alcançar esse resultado. Em relação aos objetivos, eles afirmam que pelo menos um dos três fins a seguir devem ser buscados: “coletar dados para o uso do pesquisador ou de outros; resumir dados para que sejam facilmente compreendidos; e fazer inferências descritivas ou causais, o que envolve usar os dados que observamos para aprender sobre os dados que queremos levantar” (EPSTEIN; KING, 2013, p. 23).

Fábio de Sá e Silva (2016) traz importante consideração a respeito de como o tema é tratado nos EUA. Lá, a principal sociedade científica sobre estudos empíricos, a *Society for Empirical Legal Studies* (SELS), tem atraído pesquisadores com abordagens mais quantitativas. Já o ramo do direito e sociedade estadunidense, em sua visão, seria o que mais se aproxima de como o Brasil tem realizado a pesquisa empírica. No contexto estadunidense, a virada em torno dos estudos empíricos pode ser visualizada não como uma questão marginal, como era nos anos 1960, mas na centralidade para a compreensão do direito, sobretudo nos anos 1990. De acordo com José Roberto Franco Xavier (2015), três movimentos acadêmicos são fundamentais: o *Law & Economics*, o *New Legal Realism* e o *Empirical Legal Studies*.

O movimento *Law & Economics*, interessado em compreender o direito a partir de análises econômicas, apesar de ter o suporte desde os anos 1950 de uma revista especializada, só constituiu uma sociedade com encontros periódicos de estudiosos nos anos 1990. Estima-se que esse momento tenha sido crucial não só para o desenvolvimento desse tipo de abordagem nas faculdades estadunidenses, mas também para o avanço nos estudos empíricos a partir de um viés economicista. Já o *New Legal Realism* aproxima-se de uma tradição que relaciona o direito às demais ciências sociais e busca compreender o direito como ele é aplicado e, para isso, necessita de pesquisas empíricas qualificadas. Por sua vez, o *Empirical Legal Studies* tem reuniões acadêmicas desde 2006 e publica em revista especializada desde 2004, o *Journal of Empirical Legal Studies*. Seus estudos aproximam-se de um viés quantitativo e buscam compreender o direito a partir de uma relação com economia, psicologia, ciência política e sociologia quantitativa (XAVIER, 2015).



No contexto brasileiro, cinco vetores possibilitaram a emergência dos estudos empíricos: “(i) a exaustão do positivismo jurídico; (ii) a reforma do ensino jurídico; (iii) o chamado das políticas públicas; (iv) o advento da democracia e a apropriação do direito por outros atores acadêmicos e sociais; e (v) a globalização” (SILVA, 2016, p. 27)

A superação da doutrina do positivismo, assim como a constatação de práticas legais que reproduziam construções jurídicas de modo irrefletido possibilitou o surgimento de novas práticas sociais, metodológicas e teóricas no direito. Nesse sentido, pode-se destacar o chamado giro linguístico, os estudos críticos (*critical legal studies*), a semiologia do poder de Luís Alberto Warat, a influência da sociologia jurídica, a dialética social do direito, o direito alternativo, o direito achado na rua, dentre outros. Em relação ao processo de globalização, marcado pelas liberdades de locomoção, seja de recursos, seja de pessoas, possibilitou-se também o intercâmbio acadêmico e, com ele, o contato com novas tradições de pesquisa e comunidades científicas (SILVA, 2016).

Segundo Fábio de Sá e Silva (2016), a reforma do ensino jurídico no Brasil remonta ao período dos anos 1990, década em que foram promovidas algumas mudanças como a integração do tripé constitucional da pesquisa, ensino e extensão nos cursos de graduação. Assim, passou-se de um ensino que tinha por privilégio aulas-conferência e leitura de códigos a um modelo mais adequado ao previsto na Constituição Federal de 1988. Em relação ao processo de democratização, o advento de uma nova constituição rompeu com o autoritarismo e suas certezas jurídicas e, desse modo, possibilitou o surgimento de disputas e tensões entre o real e o ideal do direito, fenômeno típico de

sociedades em que a pluralidade de ideias prevalece. Nesse sentido, também foram abertas disputas sobre a academia e as profissões no direito, sobre questões materiais, processuais e epistemológicas (SILVA, 2016).

Por sua vez, o chamado para as políticas públicas, também oriundo de uma experiência estadunidense, privilegiaria a pesquisa do direito em ação, uma demanda que reflete a tomada de decisões por atores do executivo e do judiciário que muitas vezes estão envolvidos na formação de políticas públicas, como é o caso, no Brasil, do Ministério da Justiça e do Conselho Nacional de Justiça. Nesse sentido, a produção científica para a elaboração de políticas públicas e melhoria das instituições seria uma das funções da pesquisa. Entretanto, algumas críticas chegam a afirmar que essa relação com poderes políticos, especialmente no contexto estadunidense, muitas vezes reduz o potencial crítico da produção científica. Esse aspecto pode ser melhor ilustrado com o chamado argumento de autoridade: as produções científicas com limitadas possibilidades de investigação e que obscurecem hipóteses críticas/rivais acabam por legitimar uma determinada ação política, não pela sofisticação de suas investigações, mas pelo renome atrelado a um acadêmico (SILVA, 2016).

No âmbito do Direito Internacional, afirma-se que o crescente número de estudos empíricos se deve ao papel deste ramo do direito de modo mais proeminente na governança global, o que tem despertado o interesse de outras disciplinas pela área. A doutrina realista das relações internacionais, que prega a negação quase que absoluta às contribuições do direito para a sociedade internacional, predominou durante muitos anos e influenciou o fato de que poucos estudos constituídos por abordagens empíricas sobre o papel do direito. Com a emergência de abordagens construtivistas e

da teoria da escolha racional, por outro lado, o estudo empírico do direito internacional ganhou fôlego. Questões como a contribuição das instituições para a cooperação internacional, seu papel e seu poder normativo, os custos dos acordos internacionais, a interação entre direito internacional e sistemas internos têm sido cada vez mais estudadas (SHAFFER; GINSBURG, 2015).

Luciano Oliveira (2003), estabelece algumas diferenças entre os estudos realizados pelo aluno de graduação e o de pós-graduação. Enquanto o primeiro está em busca de um diploma de bacharel, o segundo é um jurista formado que pretende construir uma dissertação ou uma tese, um trabalho acadêmico. Desse modo, pode-se constatar como problemática a realidade de trabalhos que privilegiam um caráter parecerista e descritivo (XAVIER, 2015; OLIVEIRA, 2003). Ao construir uma pesquisa científica, ainda que o autor – que não é um sujeito neutro – possua um ponto de vista específico a defender, deve fazê-lo objetivamente, através de rigoroso procedimento metodológico, para que as hipóteses de pesquisa não sejam tratadas como a defesa de causas (OLIVEIRA, 2003).

George Galindo (2015), ao discutir sobre o papel da história do direito internacional, o jurista deve seguir dois caminhos na busca de uma atitude crítica: o diálogo da história com teoria e a tomada de posições no campo ético. Uma ética responsável, segundo o autor, deve levar em consideração não só uma metodologia rigorosa, mas também a possibilidade de construir outro mundo (GALINDO, 2015). Assim, pelo menos do ponto de vista metodológico, faz-se necessário apresentar qual a contribuição as regras de inferência (tão comuns nas ciências sociais, mas ainda pouco utilizadas no âmbito do direito) podem oferecer à pesquisa jurídica.

### 3 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA

A construção da pesquisa empírica no direito ocorre em razão de uma premissa necessária: a conclusão dos trabalhos e a produção de conhecimento têm por base a observação ou experiência, isto é, a coleta de dados (numéricos ou não). Mesmo em trabalhos cujo objetivo principal ou percurso metodológico não se constituem em abordagem empírica, pode-se notar o uso de argumentos baseados em observações para fortalecer um determinado ponto de vista. Mas como garantir que esse modo de proceder possibilita a replicação sem que seja necessário consultar o autor do trabalho? Aplicando as regras de inferência. Por inferência entende-se a “operação pela qual se aceita uma proposição em virtude de sua relação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (RICHARDSON, 1999, p. 224). Nesse sentido, faz-se necessário compreender como aplicar essas regras à pesquisa jurídica.

Lee Epstein e Gary King (2013) identificaram algumas características da pesquisa empírica aplicada ao direito. Para eles, inicialmente é preciso que uma pergunta de pesquisa seja formulada, assim como selecionadas as teorias ou hipóteses de pesquisa e suas implicações. Deve-se, também, mapear teorias rivais à hipótese escolhida. Além disso, as técnicas de medição e avaliação de dados devem ser bem delimitadas e descritas, assim como os procedimentos de seleção da população, se aplicável ao objeto de estudo.

Um dos objetivos centrais das pesquisas empíricas consiste na coleta de dados. Em outros ramos das ciências sociais como a ciência política, essa já é uma cultura bastante difundida e os dados são depositados em bases públicas. No direito, entretanto,

essa ainda não é uma realidade. Além da coleta, os dados podem ser analisados e, a partir deles, inferências serem realizadas. Nesse processo, algumas regras devem ser consideradas. A primeira delas diz respeito à necessidade de explicitar o percurso de obtenção dos dados de modo a tornar claro para o leitor, sem que se faça necessário consultar o autor, como essas informações foram conseguidas. A busca pela maior quantidade de informações possíveis também deve ser incentivada (EPSTEIN; KING, 2013).

Em relação à grande quantidade de dados e, no caso de pesquisas com viés mais quantitativo, o uso de estatística é recorrente para explicitar as investigações. No que se refere às pesquisas de viés mais qualitativo, a descrição tende a ser a ferramenta mais utilizada. Especialmente na pesquisa empírica, a descrição, que não é o objetivo principal, serve para traçar inferências, isto é, “o processo de utilizar os fatos que conhecemos para aprender sobre os fatos que desconhecemos” (EPSTEIN; KING, 2013, p. 36).

De acordo com Lee Epstein e Gary King (2013), dois são os tipos de inferência mais comuns, a descritiva e a causal. Na primeira, os pesquisadores se valem dos dados que possuem para afirmar fatos não conhecidos. A eles impõe-se a tarefa de delimitar o objeto de sua inferência de maneira mais clara e detalhada possível. Se isso não for possível, aconselha-se a reformulação do próprio projeto. Apesar de muitas inferências serem realizadas a partir de um viés quantitativo, o mesmo não ocorre tão comumente em pesquisas qualitativas. Nesse sentido, pode-se ilustrar a elaboração de inferências sobre o conceito de estado de direito a partir de alguns casos ou a partir de *leading cases* (EPSTEIN; KING, 2013). No exemplo, nota-se a importância de se explicitar a coleta de dados. Afinal, com base em quais critérios entende-se

que um caso é fundamental ou não? Por que uma determinada amostra de casos pode ser considerada relevante e outra não? Ao realizar essas descrições sobre a geração e observação dos dados da maneira mais detalhada possível, bem como dos critérios escolhidos, o pesquisador contribui com um dos requisitos mais importantes para avaliação da pesquisa e sua replicabilidade: a transparência.

Um dos compromissos das pesquisas empíricas é a transparência. Tornar claro para quem lê quais casos específicos são fundamentais durante a testagem da teoria faz-se necessário. Isso possibilita que outros pesquisadores, a partir desse cenário, reflitam sobre outros casos que possam confirmar ou confrontar o teste teórico. Com isso, as evidências mais úteis serão aquelas capazes de compor padrões sistemáticos de casos que se adequem ou não à teoria (KELLSTEDT; WHITTEN, 2015).

Em relação às inferências causais, busca-se explicar se um fator ou um conjunto deles leva necessariamente a um resultado. Assim, as perguntas de pesquisa são construídas em torno de um evento específico e se uma variável causal principal leva a esse resultado, isto é, uma variável dependente. Do mesmo modo que acontece nas inferências descritivas, as inferências causais buscam apreender fatos desconhecidos a partir daqueles conhecidos. Trata-se da diferença entre duas inferências descritivas, ou seja, o valor médio que uma variável dependente assume quando se coloca um controle ou um tratamento. Como no mundo real geralmente uma dessas duas intervenções não é possível de ser mensurada, também pode-se argumentar a inutilidade do uso de tais inferências. A impossibilidade de eliminação de todas as incertezas não invalida a busca por uma relação de causalidade; na verdade, deve-se adotar um problema mais preciso e co-

municar aos leitores de forma transparente o grau de incerteza e os procedimentos adotados (EPSTEIN; KING, 2013).

A pesquisa caracterizada como empírica possui alguns requisitos. O primeiro deles está relacionado com a possibilidade de replicação, isto é, outros pesquisadores podem avaliar ou reproduzir a pesquisa sem necessidade de contactar o seu autor a fim de entender como o procedimento foi realizado. A falta de replicabilidade conduz a um problema muito comum no âmbito da pesquisa jurídica: o argumento de autoridade. O argumento de autoridade não se limita às pesquisas quantitativas, mas também interfere nas qualitativas, o que parece corresponder à maioria dos trabalhos na academia brasileira. Nesse aspecto, pode-se destacar falhas em se explicar para os leitores o que deveria ser fundamental para a credibilidade da pesquisa. Como exemplos, de porquê determinada jurisprudência pode ser considerada relevante e a partir de qual amostra ela foi selecionada; quais casos foram selecionados e lidos e o motivo para isso; como se traça uma distinção entre casos que podem ser considerados *leading cases* ou casos exemplificativos. Ao não apresentar uma descrição detalhada de como essas ferramentas são utilizadas o pesquisador compromete a auto suficiência de sua pesquisa e, por conseguinte, sua possibilidade de replicação (EPSTEIN; KING, 2013). Assim procedendo, resta ao leitor acreditar nas informações e conclusões do autor com base em seu renome acadêmico (o que não é desejável) ou chegar à conclusão que a pesquisa não realizou seus objetivos.

Outro aspecto importante envolvendo pesquisas empíricas é o fato de que elas possuem um grau de incerteza e, ao contrário do que muitos poderiam pensar, essa característica traz legitimidade à investigação. Isso porque o exercício da inferência consiste

justamente em utilizar-se do conhecimento “conhecido” para afirmar o desconhecido, isto é, em algumas situações não há como examinar por completo algumas das suposições. Assim, faz-se relevante o pesquisador estimar em que medida se situa a incerteza.

#### **4 ELEMENTOS PARA UMA PESQUISA EMPÍRICA EM DIREITO INTERNACIONAL**

Neste tópico teceremos algumas considerações sobre a elaboração de um projeto de pesquisa empírica no direito internacional. A primeira questão a ser considerada pelo pesquisador diz respeito à dinâmica correspondente ao seu projeto de pesquisa. Para sua elaboração devem ser considerados os seguintes elementos: perguntas de pesquisa, teorias, hipóteses rivais, medidas, estimativas e seleção de observações. A flexibilidade é um elemento necessário para o autor vez que durante a execução do projeto talvez seja necessário coletar mais dados ou diferentes informações. Ao confrontá-los com a teoria e a pesquisa, talvez seja necessário reformular a pergunta de pesquisa ou adotar uma metodologia diferente (EPSTEIN; KING, 2013; GRAY, 2012).

A escolha de uma boa pergunta de pesquisa se faz mediante dois requisitos: se ela contribui igualmente para o acúmulo do conhecimento existente e para o entendimento do mundo real (EPSTEIN; KING, 2013; GRAY, 2012). Essa última característica dispensa maiores reflexões e, em grande medida, é compreendida pela maioria dos pesquisadores do direito, ainda que seus trabalhos fiquem aquém da contribuição que poderiam realizar. Maiores considerações, entretanto, devem ser dispensadas ao primeiro requisito. Sobre o necessário diálogo com a literatu-



ra acadêmica, é preciso ressaltar que uma pesquisa empírica é também parte de um empreendimento social e, assim, ao inserir um problema em um debate mais amplo, o autor demonstra para o seu público que seu trabalho possui credibilidade.

Estabelecendo conexões com a literatura consagrada, pode-se evitar a apresentação de erros e ideias aparentemente inovadoras e revolucionárias que na verdade não o são, isto é, refazer um trabalho que já existe. Ao não realizar este exercício, o pesquisador corre o risco de que seus esforços sejam frustrados e sua pesquisa tenha menor qualidade do que as já existentes, pois, ao ignorar tais trabalhos, entende-se que desconhece aquilo que já foi pesquisado. Lee Epstein e Gary King (2013) trazem algumas sugestões: a formulação de uma pergunta que ainda não foi realizada; tentar solucionar um problema que, em pesquisas anteriores, os resultados foram discrepantes; tratar uma questão (mesmo que antiga ou clássica) de uma forma única; coletar dados novos sobre questões que já foram tratadas ou aplicar outros métodos a questões que já foram respondidas. Do ponto de vista de sua formulação, a pergunta de pesquisa deve considerar uma relação entre variáveis e uma enunciação clara (KERLINGER; LEE, 2000).

Gregory Shaffer e Tom Ginsburg (2015) observaram que as pesquisas no âmbito do direito internacional têm centrado seus problemas não em torno de sua relevância, como outrora, mas sim em favor de em quais condições o direito internacional foi criado e como produz efeitos. A essa reviravolta empírica no âmbito do direito internacional deu-se o nome de teoria condicional, isto é, uma análise emergente que congrega “descobertas empíricas, teorização abstrata, testes aplicados empiricamente e assim por diante” (SHAFFER; GINSBURG, 2015, p. 195). Esses

estudos, segundo os autores, têm como objetivo uma teorização intermediária apta a explicar o direito internacional em diversos contextos e suas variações.

Essa reviravolta nos estudos do direito internacional traz algumas contribuições. A primeira delas diz respeito a uma melhor compreensão da norma jurídica a partir de seus pressupostos, legitimidade e impacto. A pesquisa empírica fornece elementos para a prática internacionalista na medida em que possibilita uma apreensão daquilo que funciona. Se “a normatividade do direito internacional visa a mudar o comportamento, por isso só faz sentido avaliar o direito internacional de forma empírica quanto às condições de sua eficácia” (SHAFFER; GINSBURG, 2015, p. 202).

Algumas perguntas têm despertado interesse acadêmico a partir da perspectiva empírica. A crescente judicialização e legalização da política internacional, assim como a cooperação transnacional demandam uma compreensão do ordenamento jurídico. Assim, alguns trabalhos sobre os tratados e o funcionamento das instituições, como os tribunais internacionais, têm buscado investigar como funciona esta estrutura do direito. Do ponto de vista normativo, por exemplo, conceitos como direito consuetudinário, *hard law*, *soft law*, tratados e normas *jus cogens* não raras vezes são objeto de indeterminação conceitual e quase nenhuma verificação empírica. Usando o exemplo de Gregory Shaffer e Tom Ginsburg (2015), como identificar que o direito costumeiro internacional está em declínio num contexto de inscrição das normas internacionais em tratados? Sem evidências empíricas a confirmar essa hipótese trata-se de mero exercício de especulação.

Em relação aos tratados internacionais, tem sido realizada mais produção acadêmica a respeito e alguns dos problemas

dizem respeito a como o direito internacional se reflete nesses tratados, o motivo pelo qual os estados escolhem um ou outro, a opção por textos vinculantes ou não, a inclusão de mecanismos de afrouxamento das obrigações e a possibilidade de delegação das disputas, dentre outros. Todavia, o tema talvez mais desafiador refere-se a como mensurar o impacto de um tratado, por si, ou comparando-o a outros instrumentos. Assuntos como segurança alimentar, agro biotecnologia e meio ambiente têm sido cada vez mais regulados internacionalmente, o que estimula a compreensão desse impacto em diversos âmbitos, como nas relações econômicas, por exemplo (SHAFFER; GINSBURG, 2015).

Do ponto de vista das instituições internacionais, os tribunais internacionais são provavelmente o objeto da maioria dos estudos. Questões sobre em que condições eles operam com independência, quando eles induzem comportamentos e moldam estruturas conforme as obrigações internacionais, a diferença entre os tribunais e o modo de atuação de seus juízes, se eles influenciam a produção e aplicação do direito internacional, se são mais eficazes quando criam um ambiente de solução cooperativa em vez de imposição de decisões, têm sido cada vez mais investigadas (SHAFFER; GINSBURG, 2015).

A partir dessas sugestões, pode-se identificar um problema de pesquisa, compreendendo a literatura correlata e a contribuição da pesquisa para o mundo real para então dar início à teorização de respostas adequadas ao questionamento ou as implicações observáveis. Em algumas pesquisas empíricas, a dimensão teórica pode ter menor importância do que outras. Porém, na grande maioria dos bons trabalhos o suporte teórico está presente. Segundo Lee Epstein e Gary King (2013), teorias úteis são capazes de produzir implicações observáveis em relação ao fe-

nômeno que se busca explicar ou descrever. Assim, tomando o exemplo de um dos temas destacados, dimensionar o cumprimento ou eficiência de um tribunal internacional como a Corte Internacional de Justiça ou um tribunal regional como a Corte Interamericana de Direitos Humanos demanda processo de operacionalização de conceitos. Se a teoria for adequada a esse propósito, a conceituação será realizada facilmente e, assim, o trabalho poderá fornecer a seus leitores bases para aferir sua qualidade. Assim, especificar a teoria e os conceitos claramente são pontos centrais do processo.

Depois desta tarefa, segue-se em busca de hipóteses rivais. Como explicado anteriormente, ainda que o pesquisador possua forte convicção em torno de uma resposta a seus questionamentos que o situam em uma determinada vertente, a apresentação de visões que contradizem seus argumentos fortalecem a cientificidade da pesquisa. Daí porque Lee Epstein e Gary King (2013, p. 95) afirmam que “os pesquisadores que maximizam sua vulnerabilidade e as diferentes áreas e conjuntos de dados em que se pode prová-los errados estão operando de acordo com as melhores tradições do conhecimento empírico”. Trabalhos que não explicitam as hipóteses concorrentes padecem do viés da variável omitida e, ao assim proceder, tem atingido a qualidade das investigações (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2013.).

Após a identificação das variáveis, passa-se ao processo de mensuração e elaboração de estimativas. A medição de variáveis consiste no modo de registrar cada dado, isto é, a “comparação de um aspecto da realidade com um padrão, como existente para quantidades, capacidades e categorias” (EPSTEIN; KING, 2013, p. 102). Se na pesquisa quantitativa a transformação dessas in-

formações em números é comum, no âmbito da pesquisa qualitativa também é possível realizar essa tarefa através da criação de categorias e para avaliar a os métodos de medição avalia-se as dimensões confiabilidade<sup>1</sup> e validade<sup>2</sup>. A estimativa, por sua vez, envolve a análise de toda a quantidade de dados e a análise de sua quantidade média. Além dos dois elementos referidos para analisar a medição, utiliza-se também da consistência, isto é, quanto mais elementos e assuntos são incluídos, mais próximo da verdade deve-se estar (EPSTEIN; KING, 2013).

O próximo passo consiste na seleção das observações e algumas regras que podem ser utilizadas são aplicáveis tanto na pesquisa quantitativa quanto qualitativa como é o caso da identificação da população de interesse. A coleta de dados deve ser a maior possível. Deve-se registrar o processo de observação dos dados, evitar o viés de seleção e, nos estudos amplo, deve-se estabelecer uma amostra de probabilidade aleatória (EPSTEIN; KING, 2013).

No âmbito do direito internacional, o aumento desses estudos reflete também um processo de sua fragmentação do direito devido ao grande crescimento de organizações internacionais a tratar de matérias específicas, assim como de tribunais. Assim,

---

<sup>1</sup> "Em outras palavras, em uma pesquisa empírica, nós consideramos uma medida confiável quando ela produz o mesmo resultado repetidamente, indiferente de quem ou do que está efetivamente realizando a medida" (EPSTEIN; KING, 2013, p. 105).

<sup>2</sup> Sobre as dificuldades em definir a validade, Epstein e King (2013), destacam três critérios: validade visual, imparcialidade e eficiência. Ressalte-se, entretanto, que, segundo eles, nem sempre esses critérios serão suficientes; tampouco, a ausência de um deles implicará numa falta de validade. A validade visual exige uma comparação entre uma evidência anterior com a nova medida. A imparcialidade diz respeito a aplicação do procedimento diversas vezes e, em média, o resultado encontrado deve se repetir. Já a eficiência, que se relaciona com a imparcialidade, favorece a escolha de medidas imparciais que possuam uma variação mínima e, assim, indica a confiabilidade dessas medidas.

duas questões fundamentais de pesquisa emergem: como esse direito é produzido e em que condições ele é relevante. Desse modo, serão apresentados alguns aspectos de matérias importantes para o direito internacional como os direitos humanos, o direito penal internacional e o direito humanitário, o direito do comércio internacional e o direito ambiental internacional.

Em relação aos direitos humanos, tem-se uma particularidade no estudo dessa disciplina: a inexistência de um problema de ação coletiva. Os estudos empíricos sobre o direito internacional dos direitos humanos, entretanto, têm oferecido uma série de resultados tão vastos e, ao mesmo tempo, conflituosos, que é necessário promover maiores investigações, com especial atenção ao procedimento metodológico. Enquanto algumas vertentes têm atribuído pouca ou nenhuma utilidade à ratificação de tratados internacionais, outros estudos buscam mensurar em que condições pode-se promover melhor os direitos humanos. Eric Neumayer (2005), por exemplo, considera que o fator sociedade democrática faz-se importante para determinar o sucesso ou fracasso de um estado assumir obrigações em um tratado internacional. Para ele, em contextos ditatoriais, participar desses documentos pode contribuir inclusive para mascarar a situação de violação de direitos humanos em determinados países. Seria essencial que grupos domésticos existam e tenham capacidade de exercer pressão sobre seus governos a fim de garantir a observância dos direitos humanos ao mesmo tempo que também deve haver a possibilidade de levar a discussão sobre essas questões ao poder judiciário.

Linda Keith (2002) afirma que estados que possuem uma cultura interna de direitos humanos ratificam tais tratados a fim de garantir a permanência destes esforços internos. Andrew Moravcsik (2000) chega a analisar a contribuição desse processo em

países que passam por um processo de redemocratização como um sinal para a comunidade internacional de que o estado estaria comprometido com determinados valores e, assim, seria um país confiável para investimentos, por exemplo. Emilia Powell e Jeffrey Staton (2009), por outro lado, constatam que os países que mais assinam tratados são os mais propensos a violá-los. Todas essas questões são relevantes para o aprofundamento das pesquisas no âmbito deste ramo do direito e merecem atenção especial.

Do mesmo modo, os trabalhos que têm analisado mais profundamente o papel dos atores não estatais merecem destaque. Nesse sentido, por exemplo, é a contribuição das redes de advocacia transnacionais, organizações não governamentais, movimentos sociais, organizações de pesquisa, mídia, igrejas, intelectuais, entre outros (KECK; SIKKINK, 1998). Ilustrativo desse fenômeno é o caso da justiça de transição, que teve diversas de suas medidas implementadas a partir da atuação dessas redes e dos tribunais internacionais, evidência essa que refutou diversas teorias que explicavam, por exemplo, que a punição de agentes estatais que cometeram atrocidades durante esses períodos prejudicaria processo de redemocratização nesses estados.<sup>3</sup> No Uruguai, por exemplo, o impacto dessa atuação tem possibilitado o processamento criminal dos autores de delitos vinte anos depois dos fatos ocorridos (SIKKINK; WALLING, 2010; SOUZA, 2015).

Algumas questões importantes nos trabalhos que buscam mensurar a ratificação de tratados internacionais como uma variável na participação de regimes devem ser consideradas. A primeira delas é que essa não é uma variável que pode ser objetivamente aferida pois a participação pode se dar de diversas for-

<sup>3</sup> Para um estudo sobre o assunto, conferir Kathryn Sikkink (2013).

mas. O mesmo ocorre, por exemplo, na avaliação do cumprimento de uma decisão da Corte Interamericana de Direitos Humanos ou do Tribunal Europeu de Direitos Humanos. Alguns autores, como Darren Hawkins e Wade Jacoby (2008), argumentam que, em regra, o cumprimento seja parcial. Todavia, ainda assim, é possível aferir que determinado estado leva em consideração o respeito para com os direitos humanos.<sup>4</sup> Desse modo, refletir sobre a variável interveniente será um passo importante para os trabalhos que enveredam neste problema de pesquisa, assim como sugere-se também que os pesquisadores combinem métodos e estudos de caso a fim de aferir efetividade e importância do direito internacional (SHAFFER; GINSBURG, 2013).

No âmbito do direito penal e direito humanitário, por outro lado, as questões jurídicas frequentemente são associadas à alta política e o direito pode assumir caráter mais secundário. Alguns temas ainda carecem de pesquisa empírica mais detalhada como o processamento de crimes internacionais no âmbito da jurisdição nacional e o uso de controles políticos, as condições e importância de tribunais internacionais no curto e no longo prazo, e as condições de funcionamento do direito internacional penal e humanitário, dependendo do tipo de julgamento e momento de sua realização, por exemplo (SHAFFER; GINSBURG, 2013).

Já o direito do comércio internacional, por não pertencer à seara típica da alta política, como é o caso de conflitos armados, tem boas perspectivas de cumprimento quando há instituições adequadas. Assim, uma área temática que pode ser objeto de no-

---

<sup>4</sup> Para mais detalhes sobre teorias do compliance e suas implicações nos compromissos estatais em relação aos direitos humanos, conferir Darren Hawkins e Wade Jacoby (2008).



vos estudos diz respeito ao desenho institucional, isto é, como as instituições do comércio podem ser mais eficazes. Porém, se é verdade que esse eixo do direito internacional é menos conflitivo, também é verdade que sua construção e implementação se dá em termos assimétricos. Assim, estados mais poderosos e economicamente desenvolvidos têm o potencial de promover seus interesses através da criação de normas na Organização Mundial do Comércio (SHAFFER; GINSBURG, 2013).

O direito internacional do meio ambiente, por sua vez, é um dos que têm maior desenvolvimento e traz desafios de pesquisa como por exemplo a necessidade de dialogar com outras ciências. Questões como as mudanças climáticas, a poluição transfronteiriça e a mineração marinha estão em constante evolução graças ao avanço das ciências da natureza. Em atenção a essa mudança constante, tem-se notado cada vez mais estudos em torno da *soft law* e os motivos pelos quais os estados escolhem esse tipo de abordagem na regulação das questões ambientais (VICTOR; RAUSTIALA; SKOLNIKOFF, 1998). Outros estudos têm centrado seus questionamentos em torno de como os regimes internacionais e as normas de *soft law* levam estados a assumir compromissos vinculantes (BRAITHWAITE; DRAHOS, 2000). Além disso, outras perguntas de pesquisa podem situar se em todos os tratados, as obrigações nele contidas são igualmente consideradas (SHAFFER; GINSBURG, 2013).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, foram apresentadas algumas ideias sobre como produzir uma pesquisa no âmbito do direito internacional. Do ponto de vista temático, situamos quatro vertentes teóricas

desse ramo do direito (direitos humanos, direito penal internacional e humanitário, direito do comércio internacional e direito ambiental internacional) a partir de suas particularidades. Nesse sentido, podemos destacar que alguns estudos têm maior potencial a partir de métodos quantitativos (quando queremos avaliar grandes números de tratados ou traçar panoramas mais genéricos sobre o cumprimento dos direitos humanos) ou métodos qualitativos (quando queremos ter um escopo de análise mais restrito e mais complexo de transformar em estatística. Além disso, situamos abordagens que ainda carecem de maiores trabalhos, como é o caso do impacto das redes transnacionais na formulação e realização do direito internacional.

Com centralidade no modelo do direito internacional condicional, apresentamos algumas questões que, se melhor estudadas empiricamente, podem trazer contribuições para o avanço normativo e judicial. Para isso, insistimos no uso do modelo de inferências, por ser ele capaz de apresentar ao leitor um julgamento mais claro a respeito das condições de realização da pesquisa. Como afirmado anteriormente, a explicitação clara e detalhada dos passos percorridos pelo pesquisador fornece elementos para que outros repliquem aquele modelo para chegar a uma mesma conclusão ou até mesmo tragam um novo resultado, contribuindo, desse modo, para o avanço científico.

Portanto, este trabalho buscou enfatizar que mais do que um desafio, a pesquisa empírica é uma oportunidade para o direito demarcar seu espaço enquanto academia e, assim, superar uma confusão que predominou durante muitos anos entre a prática e a pesquisa. Não que estejam separadas, mas que possam utilizar de suas próprias ferramentas para juntas construir um ensino jurídico mais qualificado.

## REFERÊNCIAS

BRAITHWAITE, John; DRAHOS, Peter. **Global business regulation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

EPSTEIN, Lee; KING, Gary. **Pesquisa empírica em direito: as regras de inferência**. São Paulo: Direito GV, 2013.

FERREIRA, Luciano Vaz; FERREIRA, Carla Froener. A Pesquisa Empírica em Direito e sua Aplicação na Análise de Sites da Internet. **RFD-Revista da Faculdade de Direito da UERJ**, n. 36, p. 1-22, 2019.

GALINDO, George Rodrigo Bandeira. Para que serve a história do direito internacional?. **Revista de Direito Internacional**, Brasília, v. 12, n. 1, 2015, p. 338-354.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HAWKINS, Darren; JACOBY, Wade. Partial compliance: a comparison of the European and InterAmerican Courts of human rights. In: **Annual Meeting of American Political Science Association**, Boston, MA, August, 2008, p. 28-31.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

KECK, Margaret; SIKKINK, Kathryn. **Activists beyond borders: advocacy networks in international politics**. Ithaca: Cornell University Press, 1998.

KEITH, Linda C. **Judicial Independence and Human Rights Protection around the World**. *Judicature*, vol. 85, 2002.

KELLSTEDT, Paul M.; WHITTEN, Guy D. **Fundamentos da pesquisa em ciência política**. São Paulo: Blucher, 2015.

KERLINGER, Fred N.; LEE, Howard B. **Foundations of behavioral research**. 4. ed. Holt, NY, v. 409, 2000.

MORAVCSIK, Andrew. The Origins of Human Rights Regimes: Democratic Delegation in Postwar Europe. **International Organization**, vol. 54, p. 217, 2000.

NEUMAYER, Eric. Do international human rights treaties improve respect for human rights? **The Journal of Conflict Resolution**, v. 49, n. 6, 2005, p. 925-953.

NOBRE, Marcos et al. **O que é pesquisa em Direito?** São Paulo: Quartier Latin, 2005.

OLIVEIRA, Luciano. Não fale do Código de Hamurábi! A pesquisa sócio-jurídica na pós-graduação em Direito. **Anuário dos Cursos de Pós-Graduação em Direito (UFPE)**, v. 13, 2003, p. 299-330.

POWELL, Emilia Justyna; STATON, Jeffrey K. Domestic judicial institutions and human rights treaty violation. **International Studies Quarterly**, v. 53, n. 1, p. 149-174, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

SHAFFER, Gregory; GINSBURG, Tom. A reviravolta empírica na doutrina do direito internacional. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, v. 2, n. 2, 2015.

SIKKINK, Kathryn. **La cascada de la justicia:** como los juicios de lesa humanidad están cambiando el mundo da la política. Buenos Aires: Gedisa Editorial, 2013.

SIKKINK, Kathryn; WALLING, Carrie Booth. **O impacto dos processos judiciais de direitos humanos na América Latina.** In: REIS, Rossana Rocha (org.). Políticas de direitos humanos. São Paulo: Hucitec, 2010, p. 94-124.

SILVA, Fábio de Sá e. Vetores, desafios e apostas possíveis na pesquisa empírica em direito no Brasil. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, v. 3, n. 1, 2016.

SOUZA, Emerson Maione de. Justiça de Transição na Teoria das Relações Internacionais: realismo, construtivismo e as possibilidades de um engajamento crítico. **Monções**: Revista de Relações Internacionais, Dourados, v. 3, n. 6, p. 91-119, jan. 2015. Semestral. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/moncoes/article/view/3343>. Acesso em: 16 jun. 2021.

VERONESE, Alexandre. O problema da pesquisa empírica e sua baixa integração na área de Direito: uma perspectiva brasileira da avaliação dos cursos de pós-graduação do Rio de Janeiro. In: **Congresso Nacional do CONPEDI**. 2007. p. 6011-6030.

VICTOR, David; RAUSTIALA, Kal; SKOLNIKOFF, Eugene. **The implementation and effectiveness of international environmental commitments theory and practice**. Laxenburg: MIT Press, 1998.

XAVIER, José Roberto Franco. **Algumas Notas Teóricas Sobre a Pesquisa Empírica em Direito**. FGV Direito SP Research Paper Series, n. 122, 2015.



PARTE II

PERSPECTIVAS  
CONTEMPORÂNEAS DO  
ENSINO EM DIREITO





# A LITERATURA E O CINEMA NO ENSINO JURÍDICO: DIÁLOGOS PLURAIS, VALORES HUMANITÁRIOS E DEMOCRÁTICOS

## **Carlos Alberto Ferreira dos Santos**

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe – PRODIR/UFS. Graduado em Direito pela Universidade Tiradentes – UNIT, com bolsa integral pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI). Integrante dos grupos de pesquisas: Execução Penal (UNIT/CNPq) e Direito, Arte e Literatura (UFS/CNPq). Advogado. Currículo na plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5719642089148615>. E-mail: [cafs126@gmail.com](mailto:cafs126@gmail.com).

## **Míriam Coutinho de Faria Alves**

Doutorado em Direito pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Direito pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe. Professora Adjunta da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora Permanente do Mestrado em Direito (PRODIR/UFS). Pesquisadora líder do Grupo de Pesquisa Direito, Arte e Literatura (CNPq/UFS). Currículo na plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0824235400578640>. E-mail: [fariaalvesmiriam@gmail.com](mailto:fariaalvesmiriam@gmail.com).

**RESUMO**

O ensino jurídico em sua dimensão interdisciplinar visa proporcionar uma abordagem crítica, reflexiva e transformadora da experiência jurídica. Este artigo, de caráter introdutório, visa refletir, a partir do método dedutivo, com aportes fenomenológicos, pesquisa bibliográfica e documental, sobre de que forma o ensino jurídico através da literatura e do cinema podem contribuir para propiciar abordagens críticas e fomentar no ambiente educacional valores humanitários, com o reconhecimento das identidades plurais e vias democráticas necessárias ao exercício e concretização dos direitos fundamentais.

**Palavras-Chave:** Direito. Cinema. Literatura.

**ABSTRACT**

Legal education in its interdisciplinary dimension aims to provide a critical, reflective and transformative approach to legal experience. This introductory article, based on the deductive method with phenomenological contributions, bibliographic and documentary research, aims to reflect how legal education through literature and cinema can contribute to providing critical approaches to the mechanisms of social racism reproduction, especially for the black population, and thus fostering legal professionals in the educational environment, imbued with humanitarian values, with the recognition of plural identities and democratic values necessary for the exercise of fundamental rights.

**Keywords:** Law. Cinema. Literature.

## 1 INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste estudo acadêmico, de caráter introdutório, é refletir sobre de que forma a arte literária e fílmica podem contribuir com a formação jurídica. De modo que apresenta-se como problema de pesquisa a ser refletido através da estética jusliterária e da arte, a importância dos estudos interdisciplinares, notadamente a contribuição de autores negros para o enfrentamento do racismo, bem como a literatura de autoria feminina para a discussão de gênero, ambos inscritos no contexto da decolonialidade revisitando as memórias culturais e de resistência através da arte.

A arte e a literatura ainda que inseridos na lógica do capitalismo inspiram potencial crítico sobre as relações sociais. Theodor Adorno (1970, p.19/291) lançou posicionamentos fundamentais sobre a teoria estética redimensionando o conceito de cultura na perspectiva da teoria crítica.

As expressões da arte simbolizam deslocamentos, manifestações marginais, exercícios críticos na vivência das desigualdades. Nesse sentido, Stuart Hall (2014, p.13) traz novas perspectivas de análise sobre a cultura problematizando a questão da identidade à luz das diferenças sociais.

Assim, na literatura, a exemplo, da obra *O passo de Estefânia* da escritora sergipana Núbia Marques<sup>1</sup>, a identidade da mulher

---

<sup>1</sup> Núbia Marques (1927-1999). Jornalista, assistente social, professora da Universidade Federal de Sergipe do Departamento de Serviço Social. Exerceu cargos representativos na área da Cultura: Diretora do Departamento de Cultura e Patrimônio histórico de Sergipe. Presidente do Conselho Estadual de Cultura, presidente da Comissão Sergipana de Folclore, organizadora e primeira presidente do Movimento Feminino Pró Anistia de Sergipe, 1ª mulher a ser admitida na Academia Sergipana de Letras, ex-presidente do Clube Sergipano de Poesia. Diretora Executiva do Centro da Mulher Sergipana (MARQUES, 1980).

é simbolicamente construída através de marcadores identitários em que a mulher trabalhadora aparece na personagem central Estefânia em meio às experiências de violência prisional.

Desse modo, a ciência jurídica encontra na arte potencial hermenêutico para a compreensão da complexidade discursiva e imagética do mundo em que vivemos, propiciando análise crítica sobre o reconhecimento de identidades plurais, e com isso construir vias de reflexão sobre questões raciais e de gênero no ambiente educacional. Estas práticas multi-inter-transdisciplinares, vinculadas à diretrizes constitucionais, se afirmam em sintonia com valores democráticos e fraternos.

## **2 ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: A IMPORTÂNCIA DE PROMOVER UMA EDUCAÇÃO PLURAL COM VALORES HUMANITÁRIOS**

As ciências jurídicas foram atravessando diversas modificações enquanto campo do saber. O ensino superior, a partir do Decreto nº 19.851/1931, deu ênfase preferencialmente ao sistema universitário, no qual um dos pilares era estimular a investigação científica, atentando, ainda que em aspectos formais, para a visão cultural propiciada pela educação como formadora do sentido de nação e humanidade.

No ano de 2004, com base na Resolução CNE/CES nº 9/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, além de elencar as competências do curso, dentre outras abordagens, inscreve as atividades complementares como “componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do

aluno” (BRASIL, 2004). Esta Resolução no seu art. 2, parágrafo 1º, inciso I, ao tratar sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Direito, indica como elemento estrutural “formas de realização da interdisciplinaridade” (BRASIL, 2004).

De modo que as relações entre Direito, Arte e Literatura, notadamente interdisciplinares, implicam no exercício de compreensão crítica do discurso jurídico<sup>2</sup>, desenvolvendo habilidades e competências relativas à formação humanística e cidadã. Dentre estas possibilidades, a cultura da paz encontra contemporaneamente meio fértil para a investigação jusliterária no campo do ensino jurídico.

Em 2018, o Ministério da Educação edita a Resolução nº 5, em que cita um número maior de áreas de estudo entre elas Formas Consensuais de Solução de Conflitos. Figura um delineamento ainda maior de habilidades e competências se comparada a Resolução CNE/CES nº 9/2004. Cabe destacar: “aceitar a diversidade e o pluralismo cultural” (BRASIL, 2018).

Em face desta necessidade de constante aperfeiçoamento do profissional de direito, o Conselho Nacional de Justiça institucionalizou o *Grupo de Estudos para discussão sobre o Racismo*<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Cf. Resolução CNE/CES nº 9/2004. “Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania” (BRASIL, 2004).

<sup>3</sup> De relevante contribuição às atividades desenvolvidas no âmbito do CNJ: “Flávia Moreira Guimarães Pessoa foi destacada para coordenação do grupo, tendo em vista ser Presidente da Comissão Permanente de Democratização dos Serviços Judiciários e, como vice-coordenadora, designou-se a conselheira Candice Lavocat Galvão Jobim, Presidente da Comissão Permanente de Políticas Sociais e de Desenvolvimento do Cidadão, a teor da Portaria CNJ n. 111/2020.” (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2020, p. 7).

apresentado no Relatório de Atividade - Igualdade Racial no Judiciário. Fruto de perspectivas debatidas no *Seminário Questões Raciais e o Poder Judiciário e, Democratizando o Acesso à Justiça*. Nesse sentido, diversos especialistas ressaltam a relevância dos processos de inclusão racial. A exemplo de Adilson Moreira, que defende que os profissionais do Direito devem ter formação em questões raciais. Para este autor “um dos problemas diz respeito a ausência de reflexão sobre o que é a discriminação e igualdade dentro dos nossos currículos (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2020, p. 39).

Sendo assim, abordar temas referentes a discriminação racial e de gênero promove reestruturação curricular, e revitalizam o processo de ensino e aprendizagem, a partir, sobretudo, de conteúdos específicos tais como direito antidiscriminatório, direito e gênero, com reflexo na prática jurídica, fomentando compromisso ético e profissional com as situações de vulnerabilidade social.

Antonio Carlos Gil (2009, p. 23) aponta o caráter de historicidade no sistema pedagógico refletindo sobre aspectos e transformações nas instituições sociais.

Cada sociedade é levada a construir o sistema pedagógico mais conveniente às suas necessidades materiais, às suas concepções do homem e à vontade de preservá-las. Ou, talvez, o sistema mais conveniente à reprodução das relações de poder que se manifestam em seu seio. Quando, pois, o sistema pedagógico muda é porque a própria sociedade mudou, ou porque mudaram as relações de poder entre seus membros.

O profissional do direito ao ressignificar tradições jurídicas, transforma o senso comum teórico e prático dos juristas

(WARAT,1997, p. 47). Através da investigação interdisciplinar protagoniza novas responsabilidades e dimensões sobre o acesso à Justiça. Assim, o ensino jurídico ao fomentar habilidades de comunicação através da literatura e da arte possibilita que o discente participe ativamente, repensando a teoria do Direito, bem como estabeleça críticas às teorias homogênicas, gerando capacidade intelectual para discernir sobre problemas e desafios em um mundo cada vez mais virtual, com rapidez de informações, e disseminação de *fake news*.

O direito inscrito nas condições de “guardião da memória social” (OST,1999, p. 88) atesta conflituosidades, julgamentos e tensões diante da dinâmica dos comportamentos sociais em que os aspectos da memória estão interligados com a história política e cultural dos povos.

A textura arenosa dos conflitos raciais, resgata raízes culturais transpassadas pelo viés das lutas sociais em que direitos humanos e fundamentais são ressignificados nas manifestações da arte.

A história brasileira marcada pela condição servil e escravocrata produziu intensa dialética entre utilitarismo e humanismo. Na Constituição Imperial de 1824 previa-se educação primária e gratuita a todos os cidadãos, embora pessoas negras raramente tivessem letramento. No decorrer do século XIX, exemplo notório de Luiz Gama, autor negro abolicionista, de origem luso-africana, influenciado pelas ideias do filósofo francês Ernest Renan (1823-1892), tornou-se rábula responsável pela libertação de muitos escravos amparado pela Lei Diogo Feijó em 07.11.1831 (SANTOS, 2010) assumindo papel de vanguarda na história jurídica de autores negros (FERREIRA, 2007).

Mesmo quando o Código Criminal do Império prescrevia sanções criminais que tipificavam o ato de “reluzir pessoas livres à escri-

vidão” (BRASIL, 1830), pessoas negras seguiam vivendo na condição de escravidão nas instituições civis e religiosas (COSTA, 2015).

Em 1890 com o primeiro Código Penal da República (Decreto nº 847), ocorre a criminalização dos negros que eram considerados vadios e a capoeira era proibida (BRASIL, 1890). Ainda após a alforria coletiva, observam-se estratégias de embranquecimento da população brasileira nas práticas de povoamento editados pelo Estado, tais como o Decreto nº 9.081/1911 e o Decreto-Lei nº 7.967/1945. Laurentino Gomes (2019, p. 29-30) ao contextualizar a história do Brasil, aponta questões entre projetos de embranquecimento e imigração.

No Brasil do século XIX, em paralelo ao movimento abolicionista, havia projetos de “branqueamento” da população, com o apoio disseminado entre os dirigentes e intelectuais tanto como império quanto do movimento republicano. Os programas de imigração europeia tinham esse objetivo: eram uma forma de contrabalançar o número e a influência dos africanos no Brasil, que, na visão das autoridades da época, seria excessivo e comprometeria o desenvolvimento do país. “O Brasil não é, nem deve ser, o Haiti” alertava, em 1881, o crítico literário, promotor, juiz e deputado sergipano Silvio Romero. “A vitória na luta pela vida, entre nós, pertencerá, no porvir, ao branco”, insistia em seu livro *A literatura brasileira e a crítica moderna*, de 1880. Para isso, defendia, seriam necessários, “de um lado, a extinção do tráfico africano e o desaparecimento constante dos índios, e de outro, a imigração europeia”.

A trajetória dos movimentos negros é crescente sobretudo desde a República, no qual traz a raça como aspecto identitário



fundamental, sendo também uma forma de conscientização na luta por direitos e garantias constitucionais para a população negra como salienta Silvio Almeida (2020, p.151):

No Brasil, os movimentos sociais tiveram grande participação na construção dos direitos fundamentais e sociais previstos na Constituição de 1988 e nas leis antirracistas como a Lei 10.639/2003, as de cotas raciais nas universidades federais e no serviço público, no Estatuto da Igualdade Racial e também nas decisões judiciais, inclusive com contribuições técnicas e teóricas de grande relevância. Ainda assim, é sabido que o destino das políticas de combate ao racismo está, como sempre esteve, atrelado aos rumos políticos e econômicos da sociedade.

Os rumos políticos de uma nação definem as diretrizes econômicas e sociais que serão adotadas. Diante disso, o Executivo e o Legislativo definirão as políticas que serão implementadas em relação as questões pertinentes à raça, dentre outros fatores, que poderão impactar positivamente ou negativamente a população. Por isso, a importância de analisar os candidatos nas eleições, pois serão eles os representantes do povo e, com isso, irão promover a igualdade ou até mesmo a desigualdade na sociedade.

### **3 LITERATURA E CINEMA: DIÁLOGOS PLURAIS NA FORMAÇÃO JURÍDICA**

A Literatura e o cinema imprimem um olhar sobre a vida e problemas inerentes à condição humana, trazendo a perspectiva histórica e a experiência jurídica engendrada na imaginação, questionando aspectos diversos da convivência e a capacidade

de empatia do jurista a partir de habilidades desenvolvidas enquanto espectador/leitor.

Direito e Literatura no Brasil, na década de 1930, tem no jurista e político baiano Aloysio de Carvalho Filho um dos marcos dedicados à obra literária de Machado de Assis. No ano de 1946, outro jurista baiano, José Gabriel Lemos Britto publica *O crime e os criminosos na literatura brasileira*. Na década de 70, os estudos acadêmicos foram em grande parte impulsionados por Luís Alberto Warat, que trouxe novas possibilidades de diálogo entre o campo da arte, filosofia, psicanálise e direito. (TRINDADE; BERNSTIS, 2017, p. 230-232).

Joana Aguiar e Silva (2001) ao tratar da prática judiciária na perspectiva do Direito e Literatura traz a importância de compreendermos a linguagem jurídica em face das teorias literárias e da linguística, ressaltando que a literatura no Direito propicia aprofundamento para hermenêutica jurídica.

Esta autora discute aspectos originários das construções normativas, dando ênfase sobre a perspectiva sociológica e a relação com os sistemas sociais vindicativos, investigando elementos extrajurídicos na jurisprudência norte americana e europeia bem como (AGUIAR, 2008, p.137) a relação simbólica entre de justiça/vingança na tradição jurídica ocidental.

José Calvo González, autor relevante nos estudos da cultura literária do direito, imprime importância sobre a tarefa do jurista leitor. A leitura aguça a percepção da semiótica jurídica, conduz para uma compreensão autêntica do texto. Este autor contextualiza em sua vasta obra a necessidade nos estudos jurídicos de bibliografias jusliterárias para a pragmática jurídica. (CALVO GONZÁLEZ, 2018, p.26)

De modo que o jurista transita entre “*el pretérito del texto y el presente del lector*” (CALVO GONZÁLEZ, 2018, p. 26) fazen-

do com que a hermenêutica jurídica seja pautada por horizontes plurais, interconectados com a atualidade das questões que pulsam na vida do leitor. Como se lê, determina a compreensão do Direito. A hermenêutica jusliterária está construída sobre as funções que o texto exerce no contexto do leitor contemporâneo. Calvo González faz sentir a importância metodológica da leitura para o jurista, levando-o a dar se conta das teorias linguísticas involucradas na atividade de ler um texto e a partir de então investigar as narrativas jurídicas enquanto processos jurídicos-performativos.

Da racionalidade instrumental do Direito para a racionalidade estética, existencial e vital da literatura, no processo de estudos jusliterários, estão os estudos da interseccionalidade, as questões raciais e de gênero. Assim, a literatura de autoria negra tem importância vital no processo de compreensão e transformação da sociedade brasileira. Destaca-se a perspectiva de Djamil Ribeiro (2019, p. 64-65) no que se refere a importância da leitura de autores negros:

A importância de estudar autores negros não se baseia numa visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidos apenas por serem negros. A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber. É possível acreditar que pessoas negras não elaborem o mundo? É sobre isso que a escritora Chimamanda Ngozi Adichie alerta ao falar do perigo da história única. O privilégio social resulta no privilégio epistêmico, que deve ser confrontado para que a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do poder. É danoso que, numa sociedade, as pessoas não conheçam a história dos povos que a construíram.

A leitura de obras literárias durante o curso jurídico cria nos juristas leitores práticas hermenêuticas de conscientização e ressignificação de conflitos sociais. Acentua Carlos Magno Gomes (2010, p.15) sobre a experiência do leitor:

Com a aplicação de conceitos referentes ao leitor e à leitura, articulamos um método de leitura que valorize a experiência do leitor como cidadão. A recepção crítica deve ser desenvolvida a partir de uma consciência crítica que reconheça as fronteiras identitárias e passe a produzir o saber de um lugar atual. Ele deve deixar para trás as velhas performances preconceituosas de identificação social para legitimar a diferença como prática de aprendizagem contínua. Assim, o lugar da leitura é um espaço para formação de cidadãos conscientes da diferença como uma possibilidade cultural de relacionamento.

Flávia Guimarães Moreira Pessoa e Willde Pereira Sobral (2020, p. 131) pontuam que os novos saberes devem “estimular a atuação reflexiva e integral do profissional do direito para atuação decisiva neste processo”. Sendo assim, juristas comprometidos com a sociedade, formado por pessoas de diferentes raças e condições sociais lançam possibilidades de diálogos plurais interligando responsabilidade social e práticas culturais. Nesse sentido, a hermenêutica jusliterária é um processo formado pelo “encontro de singularidades” (GALLO, 2010, p.1).

Através desta perspectiva, percebe-se uma abertura na racionalidade jurídica tradicional que passa a ser direcionada para um outro fazer/dizer integrador, interessada no modo como as pessoas vivenciam o conflito, suas vozes, seus silêncios, suas performances, suas emoções em que abordagens relacionais

tornam-se fundamentais no processo de aprendizagem/ensino diante da complexidade dos dilemas contemporâneos.

Conforme afirmam João Batista Santos Filho e Carlos Alberto Ferreira dos Santos a respeito do nacionalismo populista engendrado na democracia que este trouxe “pautas obtusas nas linhas de valores e retrocessos nos estilos de governança, nas relações institucionais externas e internas” (2021, p. 294).

Esse modo de pensar o Direito através da cultura nos leva a percepção psicossocial das comunidades e suas identidades (GALLO, 2010). Nesse sentido, o texto “*Ecologia, Psicanálise e mediação*” de Luiz Alberto Warat (1999, p.41) nos indica que devemos ser capazes de comunicar os sentimentos através da ética da solidariedade.

A ecologia nos exige entender melhor a problemática da conflitividade, compreendê-la de um modo que nos permita a busca de soluções não aniquiladoras do outro do conflito, que facilite formas solidárias e participativas de comunicação e integração (o que eu denominei, há muitos anos, de ética da solidariedade) e sirva para mostrar os sentimentos (sem disfarçá-los em uma guerra de posições). (WARAT, 1999, p. 41)

No contexto da sergipanidade, narrativas orais fazem parte da cultura sergipana. O que nos indica o caráter ecopedagógico das práticas sociais na tradição oral popular, e a importância da oralitura na literatura e arte. A diversidade racial e de gênero no ensino jurídico, indo além das perspectivas eurocêntricas, vem trazendo reflexões sobre a decolonialidade, os feminismos, abordagens indígenas, relações de opressão e dominação. De modo que a educação jurídica interdisciplinar e interseccional

visa fomentar senso crítico, a liberdade de pensamento, respeito e igualdade entre todos.

Cineastas e atores negros tem ganhado cada vez mais destaques e, a partir disso, tem sido lançado obras cinematográficas que contam histórias com protagonismo negro, vivências experienciadas a partir dos seus olhares, e suas próprias experiências convicções.

Lázaro Ramos (2017, p. 82-83) expõe sobre o protagonismo negro evidenciando o papel da arte na conscientização social.

Obviamente não estou dizendo que a mídia é o meio por excelência para se conquistarem as identidades negras, mas seu poder é inegável. Não vamos esquecer que existe um público sempre ávido e acostumado a consumir e acompanhar o que a televisão, o cinema e a internet veiculam. A equação não é simples, o fato de inserir o negro de forma positiva na mídia não significa que a sociedade o aceitará melhor. Mas é nosso papel brigar por isso. Gosto de pensar na mídia de outro jeito também, como um termômetro – podem ter certeza de que mudanças na mídia correspondem a mudanças na sociedade.

O Cinema como resistência, potência do visível sobre a cultura e memória social de um povo, expõe em cena tragédias, sendo exemplo notório, as narrativas cinematográficas sobre os crimes cometidos na Segunda Guerra Mundial, as crueldades aterrorizantes e genocídios do povo africano, experiências históricas das colônias e guerras contemporâneas, que reverberam em concepções hierarquizadas de classe e raça. Miriam Coutinho de Faria Alves e Tâmis Hora Batista Fontes Couvre (2020, p. 269) apontam a importância da Arte Cinematográfica:

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.

Estudos interdisciplinares têm a possibilidade de refletir “*Como as sociedades recordam*”, obra de Paul Conneton, que retoma eventos históricos comemorativos para fazer compreender como a memória reverbera na consciência. De modo que reflexões pedagógicas através do cinema fomentam interpretações que convergem em mudanças de atitudes. Míriam Coutinho de Faria Alves e Kelly Helena Santos Caldas (2020, p. 241-242) contextualizam sobre a importância da literatura jurídica crítica:

Observa-se, todavia, que os manuais jurídicos, sem qualquer curvatura variável e circular, se consagram como fonte pedagógica primordial do saber verticalizado e o ensino formalista volta-se para a repetição acrítica de respostas, sem a construção de novas perguntas, refletindo, profundamente, no empobrecimento da formação social, ética, política e transformadora dos novos juristas.

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 com-vivência.

Em “*A virtude da Raiva*” Arun Gandhi, neto de Manhatma Gandhi, ao narrar as memórias com seu avô líder pacifista e advogado indiano traz preciosos ensinamentos sobre a não violência, assim como o aprendizado de “direcionar o poder da raiva para o bem” (GANDHI, 2018, p.35)

De modo que a constitucionalização dos direitos fundamentais é atravessada pela cultura, e mais ainda pela literatura e arte, e tem o ensino jurídico através das práticas literárias e artísticas vias para repensar a alteridade e a dignidade humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a educação jurídica plural com viés antidiscriminatório faz-se necessário temas vinculados às questões raciais, de coloniais e de gênero, pois com essa perspectiva, torna-se possível uma revolução educacional pautada na igualdade entre as pessoas que vivem na sociedade, fomentando assim discursos jurídicos inclusivos.

Diversas práticas metodológicas advindas dos estudos culturais podem ser utilizadas para dar um maior estímulo à formação jurídica pelo viés humanista. Importante ressaltar que a literatura e cinema possibilitam uma experiência plural em que a diversidade e a diferença são tematizadas pela cultura visual e imaginativa.



As formas literárias revitalizam a ciência jurídica fazendo com que a cultura jurídica se perceba como identidade transdisciplinar, dando ensejo às práticas antidiscriminatórias indo além dos paradigmas cartesianos disciplinares tradicionais.

Direito, Literatura e Cinema oportunizam percepções de mundo, dialogando com a alteridade, ampliando a valorização da vida humana na formação jurídica, voltando o olhar para o marginalizado, subalternizado, possibilitando um processo de conscientização sobre desigualdades e conflitos de gênero e raça em que as buscas identitárias são plurais e residem no percurso social e político de concretização de direitos fundamentais.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Teoria Estética**. Tradução de Arthur Morão. Lisboa: Edições 70, 1970.

AGUIAR E SILVA, Joana. **A prática judiciária entre direito e literatura**. Portugal: Almedina, 2001.

AGUIAR E SILVA, Joana. Vingança e Justiça na encruzilhada do direito: um patrimônio jurídico-literário. In: TRINDADE, André Karan; GUBERT, Roberta Magalhães; GUBERT, Alfredo Copetti Neto et al (Orgs.). **Direito e Literatura. Reflexões teóricas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaia, 2020. (Feminismos Plurais; Coordenação de Djamila Ribeiro).

ALVES, Miriam Coutinho de Faria; CALDAS, Kelly Helena Santos. Ensino jurídico em perspectiva: o papel da literatura na construção crítica e humanística do direito. In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães; ARAÚJO, Luciana Leonardo Ribeiro Silva de; ALMEIDA, Rafaela de San-

tana Santos (org.). **Sobre ensinar e pesquisar Direito**: reflexos para além das salas. Aracaju/SE: Criação Editora, 2020. p. 239-257

ALVES, Miriam Coutinho de Faria; COUVRE, Tâmis Hora Batista Fontes Couvre. O uso do cinema como recurso pedagógico ao ensino jurídico em tempos modernos. In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães; ARAÚJO, Luciana Leonardo Ribeiro Silva de; ALMEIDA, Rafaela de Santana Santos (Org.). **Sobre ensinar e pesquisar Direito**: reflexos para além das salas. Aracaju/SE: Criação Editora, 2020. p. 259-277.

BRASIL. **Constituição Política do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824)**. Disponível em: <https://bit.ly/3y17KJe>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://goo.gl/1aiaUt>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 847**, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. Disponível em: <https://bit.ly/3t0R5Tp>. Acesso em: 30 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.081**, de 3 de novembro de 1911. Dá novo regulamento ao Serviço de Povoamento. Disponível em: <https://bit.ly/3M-32vMS>. Acesso em: 30 maio 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 7.967**, de 18 de setembro de 1945. Dispõe sobre a Imigração e Colonização, e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3thAMSb>. Acesso em: 31 maio 2022

BRASIL. **Lei de 16 de dezembro de 1830**. Manda executar o Código Criminal. Disponível em: <https://bit.ly/3y5MNMO>. Acesso em 29 set. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 9**, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3xFu5dY>. Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito e dá

outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3Hz5hca>. Acesso em: 18 de jun. 2022.

CALVO GONZÁLEZ, José. **La destreza de Judith. Estudios literários de cultura literária del derecho**. Granada: Editorial Comares, 2018.

CONNERTON, Paul. **How societies remember**. Cambridge University Press, 1989.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Relatório de Atividade Igualdade Racial no Judiciário**. Brasília: CNJ, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3Hm10xH>. Acesso em 15 jun. 2022.

COSTA, Robson Pedrosa. Os monges emancipadores: a Ordem de São Bento e suas estratégias de liberação dos escravos, 1866-1871. **Revista Latino Americana de História**, v. 4, n. 14, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3UMiZih>. Acesso em 29 set. 2022.

FERREIRA, Ligia Fonseca. Luiz Gama: um abolicionista leitor de Renan. **Revista Estudos Avançados**, v. 21 n. 60, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3fwVLMO>. Acesso em 29 de set. 2022

GANDHI, Arun. **A virtude da raiva**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: Regina Leite Garcia. (Org.). **Diálogos Cotidianos**. Petrópolis: DP Et Alii, 2010, v. 1, p. 231-246. Disponível em: <https://bit.ly/3y5JCoB>. Acesso em 30 de set. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Carlos Magno. O lugar do leitor cultural. **Ponto de Interrogação - Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural**, v. 1, p. 8-23, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3OaHJNm>. Acesso em: 19 jun 2022.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares, volume I**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

MARQUES, Núbia. **O passo de Estefânia**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

OST, François. **O tempo do Direito**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

PESSOA, Flávia Moreira Guimarães; SOBRAL, Wilde Pereira. Ensino jurídico, interdisciplinaridade e a formação humanística do profissional do Direito. In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães; ARAÚJO, Luciana Leonardo Ribeiro Silva de; ALMEIDA, Rafaela de Santana Santos (org.). **Sobre Ensinar e Pesquisar Direito**: reflexos para além das salas. Aracaju/SE: Criação Editora, 2020. p. 117-134.

RAMOS, Lázaro. **Na minha pele**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

RIBEIRO, Djamil. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS FILHO, João Batista; SANTOS, Carlos Alberto Ferreira dos. Os poderes do Estado Democrático e o diálogo institucional em tempo de populismo nacionalista no Brasil. In: **Direito e sociedade**. In: BRESSANIN, César Evangelista Fernandes; FUENTES-CONTRERAS, Édgar Hernán; NOGUEIRA, Sandra Vidal; WENCZENOVICZ, Thaís Janaina (Org.). Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021. p. 294-311.

SANTOS, Luiz Carlos. **Luiz Gama**: Retratos do Brasil negro. São Paulo: Editora Selo Negro, 2010.

JTRINDADE, André Karam. BERNST, Luísa Giuliani O estudo do “direito e literatura” no Brasil: surgimento, evolução e expansão. **ANAMORPHOSIS - Revista Internacional de Direito e Literatura**, jun. 2017. Vol 3, número 1, p. 225-257. Disponível em: <https://bit.ly/3HyDSqS>. Acesso em 15 jun. 2022.

WARAT, Luiz Alberto. **Introdução Geral ao Direito III. O Direito não estudado pela teoria jurídica moderna**. Fabris: Porto Alegre, 1997.

# A METODOLOGIA DO ENSINO JURÍDICO PARA ALUNOS COM DIAGNÓSTICO DE TDAH

## **Flávia Moreira Guimarães Pessoa**

Juíza do Trabalho (TRT 20ª Região), Professora do Mestrado em Direito da Universidade Federal de Sergipe e Mestrado e Doutorado em Direitos Humanos da Universidade Tiradentes. Especialista em Direito Processual pela UFSC, Mestre em Direito, Estado e Cidadania pela UGF e em Constitucionalização do Direito pela UFS, Doutora em Direito Público pela UFBA. Doutoranda em Direito pelo IDR. Pós Doutora em Direito do Trabalho pela UFBA. Acadêmica da Academia Brasileira de Direito do Trabalho e da Academia Sergipana de Letras Jurídicas.

## **Karen Thaiany Puresa de Oliveira Silva**

Mestranda em Direito pela UFS.

## RESUMO

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade - TDAH, que pode ser de origem biológica, fatores ambientais, mas principalmente tem origem genética. Não tem cura, apenas tratamento. Os primeiros sintomas aparecem na infância, porém acompanha o portador em todas as fases da sua vida. Por isso, limitamos o seu desenvolvimento na fase da vida adolescente e adulta dentro do aspecto da metodologia do ensino superior jurídico, e as consequências, como o atraso, abandono dos estudos dentro do ensino superior e a desistência de realizar concursos e de prestar o exame da OAB. Discutindo como é a melhor forma dos educadores jurídicos lidarem com os obstáculos oriundos do TDAH e como podem se enquadrar no mundo universitário. A abordagem dessa pesquisa é qualitativa através da metodologia bibliográfica. Tendo o objetivo de verificar formas de incentivar a inclusão dos universitários portadores do TDAH, sob a perspectiva das suas dificuldades e estratégias vinculadas ao seu diagnóstico, para a aplicação da melhor metodologia de ensino.

**Palavras-chaves:** ensino superior jurídico, TDAH, educadores jurídicos.

## ABSTRACT

The Attention Deficit Hyperactivity Disorder, which can be of biological origin, environmental factors but mainly has a genetic origin. There is no cure, only treatment. The first symptoms appear in childhood, but it accompanies the carrier at all stages of his life. Therefore, we limit its development in the stage of adolescent and adult life within the aspect of the methodology of higher legal education, and the consequences, such as delay, abandonment of studies within higher education and the abandonment of carrying out competitions and taking the exam. of the OAB. Discussing how is the best way for legal educators to deal with obstacles arising from ADHD and how they can fit into the university world. The approach of this research is qualitative through the bibliographic methodology. With the objective of verifying ways to encourage the inclusion of university students with ADHD, from the perspective of their difficulties and strategies linked to their diagnosis, for the application of the best teaching methodology.

**Keywords:** higher legal education, ADHD, legal educators.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo estudar sobre a metodologia de ensino na área jurídica para auxiliar os educadores acadêmicos do ensino jurídico, que trabalham com jovens e adultos com diagnóstico de TDAH, buscando o melhor caminho para a efetivação do aprendizado.

Para iniciarmos a pesquisa, friso que atualmente, para a ciência, a puberdade não se termina aos 19 anos como era antigamente, e não tem a visão do direito civil que determina a adolescência até os 18 anos para fins legais, a faixa etária da adolescência, cientificamente falando, aumentou e agora se estende dos 10 anos aos 24 anos. Ou seja, nosso estudo engloba adolescentes e adultos, por ser a idade que a maioria dos universitários estão enquadrados.

Nós trataremos de um tema complexo, pois, os alunos universitários tendem a ser considerados portadores do TDAH já em um nível brando, onde muitos tem a visão de ser desnecessário abordar e ter projetos de inclusão sobre esse tema nas universidades, por ser cobrado dos universitários mais independência e responsabilidade em seus estudos e menos sensibilidade dos seus educadores, seja, na Universidade de Direito, pública ou privada.

Buscamos realizar esse estudo apontando a necessidade de olhar os alunos universitários que não trataram anteriormente esse transtorno, porque não identificou ou porque não teve o devido acesso ao tratamento eficiente, ou informação sobre esse transtorno na infância, identificando os parâmetros para a identificação desse transtorno, observando que existe um grande obstáculo em diferenciar a hiperatividade de outros motivos

que causam a agitação emocional no indivíduo, onde precisamos ter um olhar de compreensão que para existir concentração, dependerá, em sua boa parte, de integridade no sistema nervoso. E que apesar da maturidade do cérebro e da personalidade, o indivíduo que é portador do TDAH, não precisa ser colocado na posição apenas como hiperativo ou descomprometido com os estudos acadêmicos.

Considerando a relevância do assunto, foi se escolhido estudar sobre TDAH e aprendizagem no âmbito acadêmico se limitando ao curso de Direito, porque a sua limitação se faz uma área ainda pouco trabalhada. Visto a necessidade de aprofundamento sobre as reais implicações que esse transtorno traz em um meio de aprendizagem mais maduro e a figura que o professor tem perante a ela. Julgando também a necessidade de auxiliar o professor nesse papel desafiador para superar esse obstáculo.

Visto tamanha importância, o tema se propõe a esclarecer sobre os sintomas, características, consequências e diagnóstico do TDAH dentro da metodologia de ensino jurídico, apontando o papel do transmissor e educador de conhecimento juntamente com o aluno portador desse distúrbio para a efetivação do ensino.

## **2 DESVENDANDO O TDAH**

Muitos educadores ao longo dos anos, teve que lidar com alunos que apresentavam comportamentos que dificultava o aprendizado dentro da sala de aula, apresentando um quadro de hiperatividade onde o professor não sabia lidar e julgava como um mau-comportamento ou desrespeito a sua autoridade no ambiente escolar. Esse pré-julgamento comprometia ainda mais o ensino, sendo a causa de muita preocupação.



Essa hiperatividade que afetava tanto o meio educacional, ao longo dos anos foi tendo modificação na sua nomenclatura, passando por nomes como: Disfunção Cerebral Mínima, Síndrome da Criança Hiperativa, Distúrbio de Déficit de Atenção, Reação Hipercinética da Infância e, finalizar como, Transtorno de Atenção e hiperatividade.

Segundo Rohde e Benczik (1999, p. 73), a agitação, a impulsividade e a distração, fazem parte das características básicas relacionado a hiperatividade considerado um problema de saúde mental, que traz consequências relevantes na vida como dificuldades no desempenho escolar porque prejudica seu aprendizado e desempenho, tanto quanto obstáculos significativos no lado emocional e no relacionamento familiar.

Acho importante, dar ênfase ao significado da sigla que mais usaremos durante todo o texto e nos dias atuais, que é TDAH, ela é utilizada para fazer referência ao termo: Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade, diagnóstico dado para as crianças que apresentam os seguintes principais sintomas: inquietação motora, hiperatividade, impulsividade e desatenção, onde em ambos os sexos a desatenção é manifestada igualmente, porém os meninos manifestam uma maior hiperatividade e impulsividade, se comparado as meninas.

O transtorno de TDAH tem origem genética, biológica e fatores ambientais, onde, por exemplo, o consumo de álcool e nicotina durante a gravidez pode causar esse transtorno. Porém, esse transtorno tem um segmento forte na área hereditária, estudos apresentam uma conjectura de 76% dos filhos de pessoas portadoras do TDAH, apresentem sintomas também, e 60% das crianças que tem TDAH, tinha um dos pais com o transtorno, e na conclusão desse estudo teve como resultado que crianças com essa herança genética tinha oito vezes mais chance de ter TDAH.

Quem é portador desse transtorno tem comprometido a conexão com a região frontal do cérebro, que é responsável por controlar a memória, atenção, comportamentos e a capacidade de organização e planejamento, por consequência temos com isso uma alteração no funcionamento dos neurotransmissores, que tem a responsabilidade de transmitir as informações entre os neurônios.

É uma doença envolvida em preconceito e mitos, mesmo sendo reconhecida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e o portador ser considerado deficiente, para todos os efeitos legais, o indivíduo portador com tratamento e medicação consegue ser capaz de levar uma vida normal e até com bem-estar, mas, se faz necessário ter um diagnóstico.

De acordo com o Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM-5), a fixa etária para o surgimento dos primeiros sintomas do TDAH, como falta de foco nas atividades que apresentam a exigência de envolvimento cognitivo, se dá a partir de 07 a 12 anos de idade, trazendo também a sua classificação como:

- Leve: tem pouca expressão dos sintomas e poucas consequências, acadêmicas, profissionais e pessoais;
- Moderado: oscila entre sintomas mais graves e leve, tanto quanto seus prejuízos;
- Grave: demonstra os sintomas com grande ênfase, para provocar significativos prejuízos e dificuldades, em várias esferas da vida, como acadêmico, funcional, social e profissional.

Além de todas as consequências que o TDAH traz para a educação e a aprendizagem, indivíduos portadores acabam trazendo outros comportamentos vetado pela sociedade, como men-

tira, roubo, agressividade, dificuldade de obedecer ou atender pedidos como também a respeitar regras, sendo nocivas para a vida adulta e por isso é tão importante esse estudo.

Para se dar início ao processo do diagnóstico, os sintomas serão a base para a avaliação que envolverá os dados fornecidos pela escola, pela criança, pelos pais ou pela pessoa responsável pela criança. Sendo mais importante as informações fornecidas pelos pais ou pela pessoa que passar mais tempo com a criança, por se acreditar que eles são os maiores observadores do comportamento dos filhos em vários ambientes do cotidiano.

Um especialista sobre o assunto, que tenha uma bagagem de conhecimento para analisar e excluir outros transtornos e doenças, é que fornecerá um diagnóstico final. É necessário ter vários profissionais envolvidos, primeiro analisando relatórios fornecido por psicólogos, terapeutas, psicopedagogos e educadores, um psiquiatra vai se orientar por essas informações e por exames e só assim a afirmação do diagnóstico terá validade.

Se exclui a possibilidade de outros fatores para esse problema ou outros tipos transtornos, descartado por todo os profissionais envolvidos, para que os sintomas seja sustentado pelo diagnóstico clínico, seja a manifestação do TDAH, e assim ser compreendido pela influência que causa, no âmbito social, familiar e de aprendizado.

É de suma importância que seja fornecidos histórico escolar, avaliação genética, a idade do início dos sintomas ou comportamento suspeito, que seja compartilhado diagnóstico de um dos pais e que o profissional esteja suprido de informações seguras, e feito também uma análise psicopedagoga para se ter o resultado da valorização da aprendizagem, estabelecendo assim uma intervenção efetiva.

O TDAH não tem cura, mas tem tratamento, que pode ser efetivo de acordo com o nível e a necessidade, existindo tratamento baseado em medicações e/ou apoio multidisciplinar através de profissionais capacitados como fonoaudiólogos, psicopedagogo, psiquiatras e psicólogos.

### **3 TDAH NA FASE DA ADOLESCÊNCIA E ADULTA E SUAS CONSEQUÊNCIAS**

É certo afirmar que a maioria do diagnóstico do TDAH se dar na fase da infância, mas por ser transtorno envolvido em certo pré-julgamento, mesmo atualmente, a família negligência, não identificando e deixam de procurar por obter esse diagnóstico precoce, muito menos o tratamento, a partir disso, o TDAH fica mais brando se comparado com a infância, mas se não tratado, traz consequências.

Na adolescência, o adolescente que dá início a uma vida social mais ativa, começa a ser julgado como perigoso por ensaiar momentos corriqueiros de conflito com sua família (chegando ao auge, através da agressão física quando se tratar de irmãos com idades semelhantes), amigos e integrantes presentes no ambiente escolar como por exemplo diretor e professores.

De acordo com a psicóloga Edlamar Mendes, que é mestre em Educação Especial pela Universidade Fernando Pessoa de Portugal e é especialista em reabilitação neuropsicológica, a maioria dos adultos que tem TDAH apresentam a possibilidade de ter obstáculo em preservar seus relacionamentos por consequência da oscilações de humor e da impulsividade, não conseguindo se manter em um curso de duração de 5 anos como

por exemplo, o curso de Direito, que traz uma delimitação para a abordagem do nosso tema.

O portador do transtorno na fase adulta apresentará dificuldade na hora de gerenciar despesas, casa, compromissos, vida conjugal, ao se afastar do seu suporte anterior, e dar início aos novos desafios que fazem parte do ciclo da vida. Por não conseguir alcançar alguns objetivos na vida adulta, o portador de TDAH, tende a ter ainda baixa-estima, ansiedade e depressão.

Na fase adulta, o sintoma de hiperatividade dá mais lugar ao sintoma da impulsividade, quando o adulto sempre vive em busca de novidade, excitação, gasta muito dinheiro, tem dificuldade de sair da casa dos pais, termina relacionamentos constantemente e o mais complicado, interfere na sua vida profissional, que é não conseguir se manter na universidade ou em um trabalho.

Adultos que apresentam esses sintomas, precisam procurar deixar os tabus de lado e ir a um profissional habilitado para auxiliar com o diagnóstico para o melhoramento da vida pessoal, profissional e acadêmica, se disponibilizando a realizar o tratamento que for estabelecido pelo profissional capacitado.

#### **4 METODOLOGIA DE ENSINO JURÍDICO PARA O APRENDIZADO DE ALUNOS COM TDAH**

Ao longo do tempo é natural o indivíduo se moldar a realidade e circunstâncias da vida, e escolher seus estudos e profissões de acordo também com seus obstáculos, se adaptando às suas dificuldades pessoais e por isso o TDAH pode ser de grande interferência na vida do acadêmico jurídico.

Visto que, um curso de Direito é de 5 anos, muitas vezes sendo associado a uma metodologia de ensino onde o educador faz uma representação de um monólogo reproduzido de forma cansativa, de muita leitura com termos rebuscados, o que pode levar ao portador de TDAH, desistir do curso em algum dos 10 períodos, exigidos na graduação, ou nem se submeter ao Exame da Ordem dos Advogados do Brasil.

Para confirmar essa afirmação o meu tema, faço a abordagem desse cenário do TDAH, que é objeto de estudo nacionalmente e internacionalmente, mesmo que não exista muito conteúdo literário sobre esse transtorno relacionado a metodologia de ensino jurídico.

Apresentando dificuldades em tudo que é exigido em vários cursos, mas principalmente no curso de Direito, que é a leitura, concentração, interpretação e escrita, e no geral ele também tem dificuldade com dinâmicas e socialização na sala de aula, autoestima baixa e em manter relacionamentos. Se tornando ainda mais desafiadores, quando buscam conhecimento no curso jurídico e não encontram apoio, suporte e planejamento para as informações de alunos com TDAH, principalmente por conta da sua metodologia.

Depressão e ansiedade em estudantes com TDAH universitários, são sintomas que ficam mais evidentes quando eles se deparam com os obstáculos encontrados na Universidade e com a falta de habilidade ou metodologia dos colegas de lidarem com as características do transtorno para haver ao menos a compreensão. Porque falta inserir informações dentro da universidade, como também conhecimento aos professores sob os aspectos técnicos, psicológicos e pedagógicos para realizar a inclusão dos portadores desse transtorno e as suas dificuldades, nas universidades brasileiras.

Ao analisar o nosso ensino superior jurídico geral e a sua metodologia, é observado desequilíbrio de diversas ordens, quando já não é solucionado a forma de ensino em relação a alunos que estão em ritual de passagem do ensino médio para um ensino superior, onde promete um sucesso profissional, mas que muitas vezes nem prepara para um mercado tão competitivo e lotado de profissionais, que é o mercado para atuação na área do Direito.

A busca por uma perfeição acadêmica, deveria ser um incentivo para a Universidade se preocupar em ter como objetivo formar profissionais com ética, moral autonomia e intelectuais, para serem figuras que tem consciência que na sua realidade precisam fortalecer o papel da democracia na busca de diminuir as consequências das desigualdades física, mental e social. Conforme nos orienta o art. 43 da LDB (Brasil, 1996) “Desenvolver o espírito científico e o pensamento reflexivo”.

Um dos obstáculos para que o curso de direito seja mais sistêmico e inclusivo e que forme profissionais pensantes e tolerantes às diferenças, é já na sua base de conteúdo, onde é observado a massificação do ensino jurídico, a partir de que matérias mais tecnológicas e engessadas são privilegiadas em relação a matéria filosóficas, que apresentam um material mais reflexivo.

Um aluno com TDAH, precisa de atenção e acolhimento e de um ensino mais dinâmico, pois ele não consegue focar por muito tempo, ou seja, precisa de estímulos, inclusive físico, de um ensino de repetição, ao mesmo tempo que precisa de pausa.

Outro problema é que a cada ano se abre mais cursos de direitos com um número alto de vagas para ofertar, e poucos educadores que incentivem a pesquisa, isso interfere no equilíbrio social, não permite que o professor e coordenadores consigam

observar seus alunos, ou oferecer atenção necessária para um aluno que tenha TDHA, muito menos consiga passar conteúdo de forma dinâmica sem prejudicar tantas turmas.

Mais um obstáculo, é que para um aluno com TDAH dentro do ensino superior jurídico, a metodologia ideal para serem examinados, é através de provas com perguntas curtas, objetivas e claras, porém como trazer o equilíbrio, se o curso de Direito também tem o dever de preparar para as provas realizadas pelas bancas examinadoras da OAB e concursos públicos, que muitos alunos vão se submeter, visto que elas não aplicam essa inclusão, pois a cada ano as provas são construídas com textos mais longos e prolixos, para confundir e cansar o aluno.

Para um universitário com TDAH, é melhor acrescentar também dinâmicas do fazer e não se prender ao monólogo educacional, simular um teatro de júri ou de audiência, etc., o incentivo para estágios, firmando parcerias com escritórios de advocacia, fóruns, e órgãos públicos jurídicos.

Acredito assim que seria efetivo juntar a teoria à prática, realizando uma leitura crítica da lei, da jurisprudência e da doutrina, ligando também a responsabilidade do professor para o desenvolvimento afetivo, profissional e intelectual do aluno universitário portador de TDAH.

O professor está em foco quando se fala da docência do ensino jurídico, como também de passar um conteúdo sem discernimento em relação aos textos legais, que acaba esquecendo da importância de um ensino solidário e humanista na sua prática.

Na busca da inclusão da aceitação dessa deficiência no campo do ensino superior jurídico, não é só o curso de direito que precisa promover constantemente informações e cursos para a inclusão de TDAH, o educador também precisa observar antes



de fazer um planejamento de aula, observar se tem um aluno portador de TDAH, como ele pode contribuir para um ensino individualizado, sendo acessível aos seus alunos e menos mecânico, como costuma ser a metodologia do curso de Direito. Afinal, os professores acabam sendo colocados constantemente em exaustão com vários alunos, trabalhos paralelos e a exigência de sempre estar em qualificação acadêmica que é necessária.

É de suma importância também deixar as formalidades tão solicitadas já dentro da metodologia do ensino jurídico de direito, para que possa existir o acolhimento do universitário portador do transtorno, pois eles são alunos inquietos. Se houver um despreparo do docente, que leve a uma má compreensão, trazendo sentimentos ou danos emocionais, pode haver um conflito que leve ao estudante a ficar ainda mais agitado e irritado, que por consequência trará mais prejuízo para a relação professor-aluno, por isso especialistas reforçam a necessidade de atividades extras durante as aulas, principalmente que aproxime a todos do ambiente.

O papel do professor é indispensável, mesmo que na vida acadêmica, por isso é válido observar as técnicas de aprendizado que a ABDA – Associação Brasileira de Déficit de Atenção, sugere:

1 – Quando o professor der alguma instrução, pedir ao aluno para repetir as instruções ou compartilhar com um amigo antes de começar as tarefas.

2 – Quando o aluno desempenhar a tarefa solicitada, ofereça sempre um feedback positivo (reforço) [...] Alunos com TDAH precisam de suporte, encorajamento, parceria e adaptações [...] Optar por, sempre que possível, dar aula com materiais audiovisuais, computadores, vídeos, DVD, e outros materiais diferenciados como revistas, jornais,

livros, etc. [...] Etiquetar, iluminar, sublinhar e colorir as partes mais importantes de uma tarefa, texto ou prova.

Um ambiente estimulador vai facilitar no aprendizado efetivo para os universitários que sentem as suas dificuldades a se compararem com colegas de turma, então construindo um ambiente amistoso, conectado entre alunos e profissionais do ensino jurídico será benéfico para passar o conteúdo programático das matérias como será visível o crescimento cognitivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se tem o objetivo de educar, a intenção genuína de compartilhar conhecimento, é necessário ser ação através de firmeza, na palavra e na bondade. Quando se trata de um estudante de TDAH, principalmente de um jovem ou adulto que tanto se espera maturidade, se espera mais ainda das virtudes, firmeza e bondade. Já dizia um provérbio chinês “Me ame quando eu menos merecer, pois é quando mais eu preciso”

Trazendo assim a oportunidade de enxergar o universitário que é portador do transtorno em pauta, não como um relaxado, desinteressado, mas como alguém com outras qualidades, como uma mente acelerada e fértil, que tem habilidades incomum com a maioria, mas também importantes como nos ensina Silva (2003, p.12): “O lado bom de ser DDA é revelado em uma linguagem redentora e entusiasmada: é a criatividade que brota fértil dessas mentes inquietas e aceleradas que sempre têm levado a humanidade adiante”.

Foi observado a importância dos professores, coordenadores e colaboradores do ensino jurídico, inclusive até dos cursi-

nhos e bancas examinadoras das provas das profissões jurídicas, de analisarem suas inclusões e estudarem mais sobre o TDAH.

Os portadores de TDAH já passam pela dificuldade do diagnóstico, é necessário acompanhamento de vários profissionais capacitados, analisar depoimentos de pais e das pessoas que estão em volta do indivíduo que apresenta os sintomas, para excluir, qualquer possibilidade de outro transtorno ou causa para as expressões de tais características. Então, nem sempre se consegue ter o diagnóstico na infância, trazendo as dificuldades para a adolescência e a vida adulta.

Mas apesar de somente poder ter um diagnóstico apenas do profissional capacitado, e ser de suma importância passar por um tratamento desde com base de medicamentos e/ou terapêuticos, não impede os professores de ensino superior jurídico de ter informações sobre como passar conteúdo para um aprendizado efetivo para esse grupo determinado de estudantes.

Na maioria das vezes, é o professor ao observar o comportamento do aluno em aula, com um olhar sensível, que consegue identificar a características de um portador de TDAH, por isso se faz necessário o conhecimento de tais sintomas, característica, definições e os meios para enfrentar esse obstáculo.

Ao analisar esse trecho, concluímos como a efetivação da inclusão está centrado na figura do professor do ensino superior jurídico, em fazer que exista esperança no meio de tantos alunos e suas singularidades, que exista a possibilidade de incentivo para a vida acadêmica e profissional do aluno com TDAH, para que diminua as consequência negativas que a hostilidade de um ambiente provoca para eles, que fazem desistir dos estudos no nível superior e de nunca conseguirem serem aprovados no exame da OAB.

Quando esse desenvolvimento na Academia jurídica, não acontece, o portador de TDAH, tende a ter depressão, ansiedade e falta de concentração de acordo com estudos, e apresentam maiores dificuldades no ensino superior do que no ensino fundamental e médio. Por isso, esse estudo se discutiu o transtorno na fase adolescente e adulta, se limitando a metodologia do ensino jurídico, por ser um tema pouco estudado, mas tentando solucionar os obstáculos de forma prática e sucinta.

Sem esquecer da própria responsabilidade do portador do transtorno, que deve se adaptar, e se dispor a enfrentar os novos desafios, e ao estilo de vida acadêmico, procurar tratamento mesmo que através de medicação e/ou terapia, que possibilite viver igual aos demais.

Mas que não sejam julgados, nem tenha seu transtorno julgado socialmente como uma desculpa por ser esquecido ou por não ter foco, e sim visto como um obstáculo real devido ao transtorno de aprendizagem, de hiperatividade, e impulsividade, que pode ser superado através de uma metodologia diferente, ofertada através de um suporte maior ao aluno, o tornando mais útil e incluído, através de estratégias oferecidas pelo seu diagnóstico.

## REFERÊNCIAS

ARTMED. **Classificação de Transtornos Mentais e de Doenças Comportamentais da CID – 10** descrições clínicas e diretrizes diagnóstica. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/235688387//CID-10Classificacao-Dos-Transtornos-Mentais-e-de-Comportamento-OCR> Acesso em 7 de junho de 2022.

ARTMED. **Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais – DSM-5**. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/248320024/>

Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DS-M-5-1-pdf#scribd> Acesso em 7 de junho de 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. **Como ajudar o aluno com TDAH.** Disponível em: < <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25180/como-ajudar-o-aluno-com-tdah/>> Acesso em 18 de junho de 2022.

BARRAL, Welber. **Metodologia da Pesquisa Jurídica.** Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

**Entenda o que é TDAH e como ele pode afetar o processo de aprendizagem.** Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/o-que-e-tdah/> Acesso em 10 de maio de 2022.

IPDA, Instituto Paulista de Déficit de Atenção. Diagnóstico do TDAH - Déficit de Atenção e Hiperatividade: **Como é feita a avaliação e diagnóstico diferencial dos sintomas e comorbidades.** Disponível em: <<http://www.dda-deficitdeatencao.com.br/tdah/avaliacao-diagnostico-diferencial.html>> Acesso em: 16 junho de 2022.

**Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Presidência da República.** (jusbrasil.com.br). Acesso em: 16 de junho de 2022.

MASINI, E. & BAZON, F. **A Inclusão de estudantes com deficiência, no ensino superior.** Psicologia da Educação, 2005.

MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. **Ensino jurídico, literatura e ética.** Brasília: OAB Editora, 2006.

OLIVEIRA, T. C. **Dificuldades e estratégias de enfrentamento de estudantes universitários com sintomas do TDAH.** São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, C, T; DIAS, ANA, C.G. **Repercussões do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade(TDAH) Na Experiência Universitária.** Porto Alegre. 2015.

ROHDLE, L. A. P. & BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de atenção/hiperatividade: o que é?: Como ajudar?** Ed. Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas. Entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas.** São Paulo: Gente, 2003

**TDAH: O que é tdah, tdah sintomas, como tratar?** Disponível em: TDAH: O que é tdah, tdah sintomas, como tratar? | (joaopauloccardoso.com.br) <acessado no dia 10 de maio de 2022>.

# A IMPORTÂNCIA DOS CURSOS EM EAD DA ENAMAT NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO MAGISTRADO TRABALHISTA

## **Flávia Moreira Guimarães Pessoa**

Juíza do Trabalho (TRT 20ª Região), Professora do Mestrado em Direito da Universidade Federal de Sergipe e Mestrado e Doutorado em Direitos Humanos da Universidade Tiradentes. Especialista em Direito Processual pela UFSC, Mestre em Direito, Estado e Cidadania pela UGF e em Constitucionalização do Direito pela UFS, Doutora em Direito Público pela UFBA. Doutoranda em Direito pelo IDP. Pós Doutora em Direito do Trabalho pela UFBA. Acadêmica da Academia Brasileira de Direito do Trabalho e da Academia Sergipana de Letras Jurídicas.

## **Carlos João de Gois Junior**

Mestrando em Direito pela UFS e Juiz do Trabalho Substituto do TRT da 20ª Região.

## RESUMO

O presente artigo tem por escopo proceder à análise da importância dos cursos à distância promovidos pela Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho (ENAMAT), na modalidade EAD, para a formação continuada dos Magistrados Trabalhistas. Constatou-se que diante da sobrecarga de trabalho dos magistrados, da dificuldade de locomoção para realização de curso presenciais, bem como na utilização de ferramentas que eliminem barreiras de tempo e espaço, oportunizando novas metodologias para produzir e transmitir conhecimento, o oferecimento de curso em EAD pela Enamat são importantes instrumentos na formação continuada dos magistrados trabalhistas. Nesse contexto e considerando que a formação continuada propicia aos Magistrados do Trabalho formação profissional tecnicamente adequada, eticamente humanizada, voltada para a defesa dos princípios do Estado Democrático de Direito e comprometida com a solução justa dos conflitos, os cursos da EAD da Enamat são instrumentos fundamentais para propiciar o aperfeiçoamento do Poder Judiciário e do exercício da função jurisdicional. PALAVRAS-CHAVES: ENAMAT. Curso EAD. Formação Continuada. Aperfeiçoamento do Poder Judiciário

## ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the importance of distance courses promoted by the National School for the Training and Improvement of Labor Magistrates (ENAMAT), in the distance education modality, for the continued training of Labor Magistrates. It appears that in view of the work overload of the magistrates, the difficulty of locomotion to carry out a face-to-face course, as well as the use of tools that eliminate barriers of time and space, providing opportunities for new methodologies to produce and transmit knowledge, the course offerings in EAD by Enamat are important instruments in the continued training of labor magistrates. In this context and considering that continuing education provides Labor Magistrates with technically adequate, ethically humanized professional training, aimed at defending the principles of the Democratic State of Law and committed to the fair solution of conflicts, EAD Enamat courses are fundamental instruments. to provide for the improvement of the Judiciary and the exercise of the judicial function.

KEYWORDS: ENAMAT. Distance Learning Course. Continuing Training. Improvement of the Judiciary



## 1 INTRODUÇÃO

A Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho foi criada pelo Tribunal Superior do Trabalho como órgão autônomo, por meio da Resolução Administrativa nº 1.140 do Tribunal Pleno, de 1º de junho de 2006, tendo como objetivo promover a seleção, a formação e o aperfeiçoamento dos magistrados do trabalho, que necessitam de qualificação profissional específica e atualização contínua, conforme disposto pela Emenda Constitucional nº 45/2004.

Entre as atividades básicas no âmbito de ensino da ENAMAT são promovidos cursos de formação continuada, que são dirigidos tem como o objetivo de aperfeiçoamento profissional, com ênfase nas competências teórico-práticas básicas para o exercício da função na perspectiva do caráter nacional da instituição judiciária trabalhista, conforme atribuições estabelecidas na Resolução Administrativa n.º 1.158/2006, atualizada pela Resolução Administrativa n.º 1.363, de 16 de novembro de 2009

A realização de cursos em EAD pela ENAMAT contempla a otimização de tempo e recursos financeiros tanto da instituição quanto do aluno-juiz, bem como facilita ao magistrado a aquisição ou aperfeiçoamento de conhecimento, permitindo a reflexão qualificada sobre o exercício das práticas profissionais.

Isto posto e com o objetivo de demonstrar que a formação continuada da ENAMAT, na modalidade EAD, é um importante instrumento na formação do magistrado trabalhista, foram analisadas os normativos referentes a educação a distância, os aspectos relevantes da ENAMAT e da formação continuada dos magistrados trabalhistas, as principais características dos curso na modalidade EAD, bem como a realização de pesquisa explora-

tória, com abordagem qualitativa e uso de técnicas de pesquisa bibliográfica e documental.

## **2 ESCOLA NACIONAL DA MAGISTRATURA TRABALHISTA – ENAMAT**

A implantação das escolas de magistratura é um fenômeno que ocorreu no pós-Segunda Guerra Mundial, sendo que a primeira iniciativa foi do Japão no ano de 1947, com a criação do Instituto de Formação de Juízes, o qual era subordinado à Suprema Corte.

A criação das escolas de magistrados propriamente dita ocorreu no primeiro Congresso Internacional de Magistrados realizado em Roma, cujo um dos temas tratava da preparação dos juízes para o exercício da função jurisdicional, o que fixou um importante marco histórico para o desenvolvimento da educação judicial.

No Brasil, as primeiras escolas judiciais, ainda de forma muito tímida, sugeriram na década de 70, durante o período da ditadura militar, sendo que podemos citar a Escola Superior da Magistratura (ESM), vinculada à Associação de Juízes do Rio Grande do Sul (AJURIS) e a Escola Judiciária Desembargador Edésio Fernandes (EJEF), em Minas Gerais.

A Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho (ENAMAT) foi criada pelo Tribunal Superior do Trabalho como órgão autônomo, por meio da Resolução Administrativa nº 1.140 do Tribunal Pleno, de 1º de junho de 2006, tendo como objetivo promover a seleção, a formação e o aperfeiçoamento dos magistrados do trabalho, que necessitam

de qualificação profissional específica e atualização contínua, conforme disposto pela Emenda Constitucional nº 45/2004, que, no artigo 111-A, § 2º, I, estabelece:

Art. 111-A. O Tribunal Superior do Trabalho compor-se-á de vinte e sete Ministros, escolhidos dentre brasileiros com mais de trinta e cinco e menos de sessenta e cinco anos, nomeado pelo Presidente da República após aprovação pela maioria absoluta do Senado Federal, sendo:

(...)

§ 2º Funcionará junto ao Tribunal Superior do Trabalho: I a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho, cabendo-lhe, dentre outras funções, regulamentar os cursos oficiais para o ingresso e promoção na carreira.

(...)

Importante mencionar, que a formação profissional de Juízes do Trabalho no Brasil é realizada precipuamente pelas Escolas da Magistratura, tanto em nível nacional (ENAMAT) como em nível regional (Escolas Judiciais da Magistratura do Trabalho), vinculadas aos Tribunais Regionais, as quais compõem o Sistema Integrado de Formação da Magistratura do Trabalho – SIFMT<sup>128</sup>.

A ENAMAT promove as seguintes atividades básicas no âmbito de ensino: Cursos de Formação Inicial; Cursos de Formação Continuada; e Cursos de Formação de Formadores.

A formação Inicial dos Magistrados é dirigida aos juízes do trabalho substitutos no período de vitaliciamento, tendo como objetivo proporcionar a formação específica para a atividade

<sup>1</sup> Art. 19 da nova redação dada à Resolução Administrativa n.º 1.158/2006 do TST.

judicante. Essa formação é estruturada em 4 Eixos integrados e complementares, que são Eiticidade; Alteridade; Resolução de Conflitos; e Direito e Sociedade, os quais orientam todas as ações formativas nacionais e regionais.

Os cursos de formação continuada têm como o objetivo o aperfeiçoamento profissional, com ênfase nas competências teórico-práticas básicas para o exercício da função na perspectiva do caráter nacional da instituição judiciária trabalhista, conforme atribuições estabelecidas na Resolução Administrativa n.º 1.158/2006, atualizada pela Resolução Administrativa n.º 1.363, de 16 de novembro de 2009

Quanto os cursos de formação de formadores são dirigidos principalmente a Juízes Formadores das Escolas Regionais da Magistratura (mas também a outros profissionais de ensino, inclusive os gestores escolares), para a profissionalização das Escolas no âmbito regional.

Além desses cursos, a ENAMAT desenvolve atividades de pesquisa e publicação, assim como atividades de convênios e intercâmbio

### **3 ENSINO À DISTÂNCIA NA MODALIDADE EAD**

Inicialmente, antes de tratamos dos cursos do ensino à distância da ENAMAT, na modalidade EAD, cumpre fazer algumas considerações sobre essa forma de curso.

Apesar de não haver uma data precisa para o aparecimento do ensino à distância na modalidade EAD, por certo a sua origem está vinculada aos cursos por correspondência, no final do século XVIII. Segundo Landim (1997), o anúncio publicado no jornal

Gazeta de Boston, em 1728, sobre material para ensino e oferta de tutoria por correspondência é o primeiro registro de EAD.

No Brasil, o início da EAD surgiu na década de 1940, com os cursos profissionalizantes ofertados pelo Instituto Universal Brasileiro, por correspondência. Além deste, podemos citar: o Programa Universidade do Ar, pela Rádio Nacional (1941); o Projeto Minerva (rádio), pelo Governo Federal (1970); os Telecursos (Impresso e TV) pela Fundação Roberto Marinho (década de 1970).

Em relação ao conceito do ensino à distância é importante mencionar as definições de G. Dohmen e M. Moore citadas por Nunes (1993)

Educação a distância (Fernstudium) é uma forma sistematicamente organizada de autoestudo, pela qual o aluno se instrui a partir do material didático que lhe é apresentado. O acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. O que viabiliza o processo é a aplicação de meios de comunicação capazes de vencer distâncias.

Ensino a distância pode ser definido como a família de métodos instrucionais em que as ações dos professores são executadas à parte das ações dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes. Porém, a comunicação entre o professor e o aluno deve ser facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos ou outros

Para Moran (2002, p. 01), educação a distância é o ensino baseado no uso de tecnologias em que a aprendizagem ocorre com professores e alunos afastados no tempo e no espaço. Importante pontuar que diante do avanço tecnológico, as aulas podem ser realizadas em tempo real.

O Decreto nº 9.057/17, art. 1º, define a EAD como modalidade educacional em que a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Diante destes conceitos, dois pontos são fundamentais para compreender a importância do ensino à distância na modalidade EAD: a separação espacial e temporal de professores e alunos; a utilização de vários meios de comunicação para facilitar a aprendizagem.

Importante mencionar, que a nova era relativa a informação e conhecimento, com a popularização da internet e utilização de novas tecnologias, fez surgir novas formas para troca de conhecimentos, que não encontram barreiras nas distâncias físicas e temporais, pois são utilizados por professores e alunos meios eletrônicos de comunicação que tornam o processo de ensino e de aprendizagem mais colaborativo, com a utilização de ferramentas como: e-mail, chat, fórum, videoconferência, etc...

Nos cursos à distância EAD o aluno deve assumir uma postura ativa, com ampla integração com os conteúdos, tendo como grande desafio a seleção de informações, com a atribuição de significados.

No que concerne ao papel do professor, podemos afirmar que funcionam como um agente nos processos de aprendizagem, avaliação e interação, sendo responsável pelo desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento do projeto pedagógico (MEC, 2007, p. 21) e pela mediação e pelo acompanhamento do aluno.

Nesse contexto, conclui-se que nos cursos de EAD aluno e professor passam a ser parceiros promovendo a aprendizagem por intermédio da troca de informações e conhecimentos.

Um outro ponto que precisa ser destacado no ensino à distância, diz respeito a utilização de novas tecnologias e técnicas de ensino nos processos de aprendizagem, uma vez que a estruturação de um programa de EAD depende tanto das teorias pedagógica e de comunicação adotadas, devendo sempre que possível permitir a inclusão de novas tecnologias no processo de aprendizagem.

#### **4 FORMAÇÃO CONTINUADA DA ENAMAT NA MODALIDADE EAD**

A formação continuada promovida pela ENAMAT, como já afirmado no presente artigo, é composta de cursos com o objetivo de aperfeiçoamento profissional, com ênfase nas competências básicas para o exercício da função na perspectiva do caráter nacional da instituição judiciária trabalhista, conforme atribuições estabelecidas na Resolução Administrativa n.º 1.158/2006, atualizada pela Resolução Administrativa n.º 1.363, de 16 de novembro de 2009.

A formação continuada tem por objetivo geral<sup>2</sup> propiciar aos Magistrados do Trabalho formação profissional tecnicamente adequada, voltada para a defesa dos princípios do Estado Democrático de Direito e comprometida com a solução justa dos conflitos, com ênfase nas competências básicas para o exercício

<sup>2</sup> Art. 1º da Resolução ENAMAT n.º 09/2011: art. 28 da Resolução Administrativa n.º 1.158/2006, com a redação da Resolução Administrativa n.º 1.363/2009

da função na perspectiva do caráter nacional da instituição judiciária trabalhista

A realização desse objetivo geral pressupõe a identificação das peculiaridades dos processos de trabalho da profissão do Juiz do Trabalho no âmbito do exercício da jurisdição trabalhista de primeiro grau, sua integração na carreira e sua interação com as demais instâncias sociais e políticas intervenientes nas rotinas profissionais de solução jurisdicional de conflitos. Esse objetivo geral desdobra-se em três objetivos específicos: (a) intercâmbio pessoal e profissional; (b) aquisição de novas competências profissionais; e (c) desenvolvimento de competências profissionais já adquiridas na formação inicial.

Registre-se a passagem da delimitação do cenário profissional do magistrado apresentado pela ENAMAT, no anexo da Resolução nº 06/2010:

O Juiz é sujeito de aprendizado especializado constante ao longo de toda a carreira, com mais ênfase na fase de formação inicial, e, embora domine os conhecimentos jurídico-dogmáticos básicos aferidos no concurso, deve desenvolver as competências próprias para o exercício da judicatura laboral, identificadas nos seus processos de trabalho característicos (relacionamento com operadores, mídia e sociedade, gestão processual, de materiais e pessoas, técnicas de conciliação judicial, etc.) e transitar por saberes usualmente desconhecidos da formação jurídica tradicional (BRASIL, 2010).

As atividades de formação continuada da ENAMAT são realizadas nas modalidades de educação telepresencial, por meio do canal do Youtube e do Google Meet, e por meio da



educação a distância, sendo essa com a utilização da ferramenta Moodle.

Os cursos realizados pela Enamat, na modalidade EAD, utilizam o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou Learning Management System (LMS), que é um software que automatiza a administração de eventos de treinamento, os quais são dotados de ferramentas que facilitam a interação dos participantes e auxiliam na estruturação da informação.

A ENAMAT utiliza a plataforma Modular Object-Oriented Dynamic Learning (MOODLE), com licença da General Public License (Licença Pública Geral), que é um LMS (Learning Management Systems) que tem como concepção que o conhecimento se adquire quando os membros de uma comunidade interagem entre si e são, ao mesmo tempo, criadores e receptores de informação.

A proposta pedagógica dos cursos de EAD da Enamat privilegia procedimentos didáticos próprios da educação a distância, cabendo ao aluno atuar em regime de aprendizado colaborativo, com ênfase na interação entre os participantes, cabendo ao professor propiciar situações de aprendizagem.

## **5 A IMPORTÂNCIA DOS CURSOS EM EAD DA ENAMAT PARA OS MAGISTRADOS TRABALHISTAS**

A sociedade contemporânea tem vivenciado inúmeras mudanças, seja social, econômica, cultural, razão pela qual a formação contínua deve proporcionar conhecimento aos magistrados para responder às mudanças e complexidade social, bem como para contribuir ativamente no sentido de uma justiça mais democrática, eficiente e com mais qualidade.

A formação contínua é hoje entendida como indispensável à capacitação dos magistrados. Apesar de indispensável essa formação continuada enfrenta a dificuldade em razão da sobrecarga de trabalho, além do excesso de demanda sob sua responsabilidade, pois além das atividades relacionadas à magistratura possui responsabilidades com sua saúde, família, amigos, comunidade, etc...

Os magistrados que participam da formação continuada devem conciliar a sobrecarga de trabalho nas varas com a realização dos cursos, o que por certo leva ao problema relativo a administração do tempo de maneira adequada, o que é uma dificuldade inerente ao exercício da atividade judicante.

Ressalte-se que os juízes lidam diretamente com prazos e a sua desídia em relação aos cumprimentos desses prazos processuais pode representar danos irreversíveis à sociedade ou mesmo abertura de processo administrativo para aplicação de punição.

Ademais, a realização de cursos de formação continuada na modalidade presencial afasta os juízes da jurisdição, além de gerar despesas com pagamento de diárias.

Nesse contexto, a realização de cursos a distância, na modalidade EAD, não afasta os juízes da jurisdição permitindo que os magistrados cumpram prazos e metas, bem como evita o deslocamento de suas comarcas até a sede da escola para acompanhar aulas presenciais.

Além disto, os cursos de EAD eliminam barreiras de tempo e espaço, pois possibilitam alcançar concomitantemente magistrados de todas as regiões, em maior quantitativo e com ampla interação, oportunizando o diálogo sobre os casos propostos que podem vir a ocorrer na prática do exercício da judicatura e permitindo a troca de ideias, além de conceder maior liberdade

quanto ao horário que a disciplina pode ser cursada e, ainda, a redução de custos na produção de cursos.

Assim, a realização de cursos em EAD pela ENAMAT contempla a otimização de tempo e recursos financeiros tanto da instituição quanto do aluno-juiz, bem como facilita ao magistrado a aquisição ou aperfeiçoamento de conhecimento, permitindo a reflexão qualificada sobre o exercício das práticas profissionais.

Isto posto, a formação continuada da ENAMAT, na modalidade EAD, é um importante instrumento na formação continuada do magistrado trabalhista e, por consequência, contribui para a capacitação desses profissionais, o que propicia uma efetiva melhoria na prestação jurisdicional, mediante aquisição das competências necessárias ao desempenho das atividades desenvolvidas pelo magistrado em prol da sociedade.

## **CONCLUSÃO**

As Escolas Judiciais são responsáveis pela formação continuada dos magistrados, sendo os cursos na modalidade EAD uma importante ferramenta de aquisição das competências necessárias ao desempenho das atividades desenvolvidas pelo magistrado em prol da sociedade.

A formação continuada, no caso específico da ENAMAT, tem por objetivo geral propiciar aos Magistrados do Trabalho formação profissional tecnicamente adequada, eticamente humanizada, voltada para a defesa dos princípios do Estado Democrático de Direito e comprometida com a solução justa dos conflitos, com ênfase nas competências teórico e práticas básicas para o exercício da função na perspectiva do caráter nacional da instituição judiciária trabalhista.

Os cursos de EAD da ENAMAT são essenciais para a educação continuada dos magistrados, pois não afasta os juízes da jurisdição, eliminam barreiras de tempo e espaço, além de contemplar a otimização de tempo e recursos financeiros tanto da instituição quanto do aluno-juiz.

Isto posto, a formação continuada da ENAMAT, na modalidade EAD, é um importante instrumento na formação continuada do magistrado trabalhista, contribuindo para a capacitação, o que propicia uma efetiva melhoria na prestação jurisdicional, ofertando à sociedade uma atuação em consonância com os ditames do Estado Democrático de Direito.

## REFERÊNCIAS

BARRAL, Welber. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 05 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. Tribunal Superior do Trabalho. **Resolução Administrativa n. 1158**, de 14 de setembro de 2006. Diário da Justiça [da] República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 571-573, 18 set. 2006.

BRASIL. Tribunal Superior do Trabalho. **Resolução Administrativa n. 1363**, de 16 de novembro de 2009. Diário Eletrônico da Justiça do Trabalho: [caderno do] Tribunal Superior do Trabalho, Brasília, DF, n. 365, p. 12-18, 25 nov. 2009

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça (STJ). **Bibliografia Básica para o Ensino e Pesquisa nas Escolas de Magistratura**. Brasília: ENFAM, 2008.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS DO TRABALHO (Brasil). Resolução n. 6/ENAMAT, de 1º de julho de 2010. Estabelece as diretrizes da Educação a Distância no Sistema Integrado de Formação da Magistratura do Trabalho – SIFMT. **Boletim Interno do Tribunal Superior do Trabalho**, Brasília, DF, n. 27, p. 6-7, 9 jul. 2010. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12178/7510>. Acesso em: 16 jul. 2022.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS DO TRABALHO (Brasil). **Relatório de Atividades de 2020**. Disponível em: [https://EAD.enamat.jus.br/file.php/1/Relatorio\\_Atividades\\_2020.pdf](https://EAD.enamat.jus.br/file.php/1/Relatorio_Atividades_2020.pdf). Acesso em: 17 jul. 2022.

KEARSLEY, Greg. **Educação on-line: aprendendo e ensinando**. Tradução: Mauro Campos Silva; Revisão Técnica: Renata Aquino Ribeiro. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LANDIM, C. M. F. Educação a distância: algumas considerações. Rio de Janeiro: [s.n.], 1997.

MILL, Daniel. **Sobre tutoria virtual na educação a distância: caracterizando o teletrabalho docente**. Disponível em: <http://62.204.194.45/fez/eserv/bibliuned:19320/n02mill07.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

MORAN, José. **O que é educação a distância**. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, outdezembro de, 2002. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/CLAUDIO1969MARCIO/o-que-educao-a-distncia-jos-moran>. Acesso em: 18 jul.2022.

MARDEN, Carlos. **A Razoável Duração do Processo: o fenômeno temporal e o modelo constitucional processual**. Curitiba: Juruá, 2015, p. 17.

MEC – **Referenciais de Qualidade na EAD. 2007**. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refEAD1.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022

PAULA, Alessandra de et alii. **Educação a distância: proposta para avaliação do desempenho do tutor na educação a distância**. Maio 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/512200833121AM.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.



SISTEMA FORMAL DE COTAS PARA  
INGRESSO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA:  
CAMINHOS DA METODOLOGIA DO  
ENSINO E PESQUISA EM DIREITO PARA  
A PERMANÊNCIA DO COTISTA ATÉ A  
CONCLUSÃO DO CURSO (ANÁLISE DA  
POLÍTICA DE COTAS NA UFS)

**Geane Monteiro Guimarães**

Mestranda em Direito pela Universidade Federal de Sergipe. Advogada Pública.  
E-mail: geane\_guimaraes@hotmail.com

**Carlos Augusto Alcântara Machado**

Doutor em Direito. Professor dos cursos de graduação e Mestrado da UFS e da UNIT.  
Procurador de Justiça do MPSE. Membro da Academia Sergipana de Letras Jurídicas.  
E-mail: cmachado@infonet.com.br

## RESUMO

Muito embora a legislação nacional tenha estabelecido políticas públicas para que parte da sociedade injustamente excluída do ensino superior possa acessá-lo, o esforço legislativo existente nesse sentido nem sempre é exitoso, vez que muitos desses alunos não conseguem manter-se no curso superior até a sua conclusão. Busca-se com o presente estudo realizar uma análise de como a metodologia do ensino superior poderá auxiliar na concretização desse direito assegurado, desde o Plano de Desenvolvimento Institucional até a pedagogia do ensino superior. Será também realizada uma avaliação da situação específica da Universidade Federal de Sergipe em relação a sua adaptação à política de cotas, particularmente voltada ao acesso ao ensino jurídico. A partir de revisão de literatura, a pesquisa será qualitativa com abordagem exploratória.

**Palavras-chave:** Sistema de Cotas; Permanência do Aluno; Metodologia do Ensino Superior; UFS/PDI.

## ABSTRACT

Even though national legislation has established public policies so that part of society unjustly excluded from higher education can access it, the existing legislative effort in this sense is not always successful, since many of these students are unable to remain in higher education until graduation. its conclusion. The present study seeks to carry out an analysis of how the methodology of higher education can help to achieve this assured right, from the Institutional Development Plan to the pedagogy of higher education. An assessment of the specific situation of the Federal University of Sergipe will also be carried out in relation to its adaptation to the quota policy, particularly focused on access to legal education. Based on a literature review, the research will be qualitative with an exploratory approach.

**Keywords:** Quota System; Student Permanence; Higher Education Methodology; UFS/PDI.



## 1 INTRODUÇÃO

Diante da constatação dos graves fatores sociais que excluem do ensino superior parcela da população mundial, tais como a extrema pobreza, o racismo, as discriminações contra as mulheres, entre outros, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (1998), referindo-se ao art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, quanto a questão meritória da educação superior, endossou os princípios básicos da Convenção contra a Discriminação em Educação (1960) que, por seu art. 4º, dispõe competir aos Estados-Membros “tornar a educação superior igualmente acessível a todos segundo sua capacidade individual”.

Constou no preâmbulo da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, aprovada na cidade de Paris, em 09 de outubro de 1998, que “há uma demanda sem precedentes e uma grande diversificação na educação superior, bem como maior consciência sobre a sua importância vital tanto para o desenvolvimento sociocultural e econômico como para a construção do futuro”. O fato em destaque considera a necessidade de preparação das novas gerações “com novas habilitações, conhecimentos e ideais”.

Consoante registrado na destacada Declaração, os desafios e dificuldades da educação superior são de ordem mundial e particularmente relacionados ao seu financiamento, mas também “à igualdade de condições no ingresso e no decorrer do curso de estudos, à melhoria relativa à situação de seu pessoal, ao treinamento com base em habilidades, ao desenvolvimento e manutenção da qualidade no ensino”, sem contar aqueles relacionados “à relevância dos programas oferecidos” e “à empregabilidade de formandos e egressos”, somente para citar alguns.

Dessa forma, foram declarados direitos universais de acesso a uma educação superior sem exclusões sociais, com o fim de educar e formar, qualificando pessoas, com vista à promoção da cidadania, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural, formando a juventude de acordo com os valores nos quais se baseia a cidadania democrática, com visão humanística, observando-se, enfim, o melhoramento da educação com a capacitação dos docentes.

A legislação nacional vem procurando adaptar-se aos termos declarados, ante a dificuldade de acesso ao ensino superior e a respectiva permanência dos grupos sociais menos favorecidos no Brasil. Esse trabalho busca demonstrar como a metodologia do ensino superior pode contribuir com essa missão humanitária.

A partir de revisão de literatura, a pesquisa será qualitativa com abordagem exploratória.

## **2 SISTEMA DE COTAS: MECANISMO DE COMBATE ÀS DESIGUALDADES NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR**

Objetivando o mais desembaraçado acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, foi editada a Medida Provisória nº 63 de 2002, convertida na Lei nº 10.558, de 13.11.2002. O ato normativo citado criou o programa “Diversidade na Universidade”, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior, especialmente de afrodescendentes e de indígenas brasileiros, consoante previsão do art. 1º (BRASIL, 2002).

Já a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, visando, nos termos do seu art. 1º,

“garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010).

O art. 4º da referida Lei, relativamente à “participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade”, além de outras ações específicas, trata da “implementação de programas de ação afirmativa, destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas” e voltados a “reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País”. Assim preceitua o Parágrafo único, do art. 4º (BRASIL, 2010).

No ano de 2012, foi promulgada a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, estabelecendo política de ação afirmativa, materializada em cotas para estudantes oriundos do sistema público de ensino, negros e indígenas nas universidades. Dispõe o texto normativo, em seu art. 1º, que “as instituições federais de educação superior preservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”. Já no parágrafo único deste artigo, prevê a reserva de 50% (cinquenta por cento) das indicadas vagas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita* (BRASIL, 2012).

Acrescente-se que o art. 3º da citada Lei nº 12.711/2012 preceitua que tais vagas serão preenchidas, por curso e turno, por “autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, em proporção ao total de vagas no mínimo

igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição”, considerando os dados colhidos no último censo do IBGE (BRASIL, 2012).

Adverte, no entanto, o parágrafo único do art. 3º, do examinado ato normativo, que, caso não ocorra o preenchimento das vagas segundo aqueles critérios, as “remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (BRASIL, 2012).

Esses, os contornos dos marcos normativos sobre o tema.

### **3 DESIGUALDADES SOCIAIS E RACIAIS NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR**

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu, logo no seu art. 1º, III, entre os fundamentos da República Federativa do Brasil, a dignidade da pessoa humana, como fundamento e “meta-princípio” do Estado Democrático de Direito. Assim concebido, “irradia valores e vetores de interpretação para todos os demais direitos fundamentais”. Trata-se, pois, de “princípio supremo da hierarquia das normas” e “apresenta-se sob a forma de direito individual protetivo”, estabelecendo “real dever fundamental de tratamento igualitário entre semelhantes” (GUIMARÃES, 2013, p. 37).

Já em seu art. 3º, a Carta Magna consagrou, especificamente no inciso II, como objetivo fundamental da República Federativa do Brasil, “garantir o desenvolvimento nacional”, ao lado de outros três objetivos fundamentais mais amplos (incisos I, III e IV, respectivamente): “construir uma sociedade livre, justa e solidária”; “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as

desigualdades sociais e regionais” e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Tais objetivos, como é perceptível, ainda não foram atingidos pelo Estado Brasileiro. Nesse sentido, Informativo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019) indica que o país apresenta profundas desigualdades sociais, particularmente em decorrência da cor ou raça das pessoas. O Brasil tem mais de 214 milhões e setecentas mil pessoas, segundo dados do IBGE. A maior parcela, de população negra (negros/pardos); no entanto, a mais atingida negativamente pelas desigualdades sociais.

Segundo o IBGE (2019), foram constatadas diversas desvantagens do grupo populacional que se declarou preto e pardo, mesmo quando considerado o recorte por nível de instrução, sendo essa diferença relativamente menor entre aqueles que possuem o ensino superior completo. Existem desvantagens quanto à moradia, local de residência, número de pessoas por cômodo da casa, saneamento básico, serviços de água e energia elétrica, desemprego, trabalho precário, contato com a violência, entre outras.

A Tabela 4.8 do IBGE, elaborada em 2019 (relativa à PNAD 2º trimestre 2018), aponta que há variação por cor ou raça e por nível de instrução. Quanto à taxa de ingresso no ensino superior da população com ensino médio completo, por faixa de idade e por cor ou raça, segundo rede de ensino médio concluído em 2018, conforme tabela 4.7 elaborada pelo IBGE em 2019 (relativa à PNAD 2º trimestre 2018), também há diferença em relação a cor da pele vez que os pretos e pardos provenientes de escolas privadas encontram-se em desvantagem.

Já na rede pública de ensino, segundo a mesma tabela, na população entre 18 a 24 anos, a proporção de ingresso nas universidades, entre brancos e pretos/pardos é de 43,2% para 31,0%; entre a população de 25 a 44 anos, a proporção é de 44,8% para 31,8% e com mais de 45 anos, a proporção é de 44,7% para 30,1%. Assim, além de ser reduzido o número de alunos provenientes de escolas públicas que ingressam no ensino superior, se pertencer à população declarada preta e parda este número é mais reduzido ainda.

Registra o IBGE (2019, p. 9), com base na PNAD Contínua 2018, que os “estudantes pretos ou pardos passaram a compor maioria nas instituições de ensino superior da rede pública do País (50,3%), em 2018”. Entretanto, alega o próprio IBGE, que eles “seguiram sub-representados, visto que constituíam 55,8% da população, o que respalda a existência das medidas que ampliam e democratizam o acesso à rede pública de ensino superior”. (2019, p. 9).

Segundo a Oxfam Brasil (2019), no entanto, “a presença nas universidades públicas não é suficiente para garantir a permanência e conclusão do curso”. Também não garante que tais profissionais exercerão a profissão “em iguais condições que a outra parcela” da sociedade. Ainda assim, “a formação universitária segue sendo fundamental em termos de produção de conhecimento e de porta de entrada no mundo do trabalho” (OXFAM, 2019).

Por sua vez, noticiários apontam que o racismo não é somente dirigido contra o preto da favela no Brasil (RODRIGUES; LARA, 2020 e G1, 2012). Dados objetivos do IBGE confirmam a ocorrência do racismo em todas as classes sociais no país (Notícias.r7, 2019).

A pesquisa do IBGE aponta, ainda, para a existência de pessoas com rendimento mensal domiciliar *per capita* abaixo da li-

na da pobreza no Brasil, sendo o total no percentual de 25,3% da população em 2018. Deste, 32,9% é representada pela população preta ou parda. (IBGE, 2019, p. 5).

Já o Poder360 (2022), com base no Cadastro Único, alega que em fevereiro de 2022, o número de famílias em situação de extrema pobreza, inscritas no CadÚnico, saltou 11,8%. São 17,5 milhões de famílias que naquele mês encontravam-se com renda *per capita* mensal de até R\$ 105,00 (cento e cinco reais). Dessa forma, muito ainda há que se fazer no Brasil para que a parcela da população mais vulnerável possa ingressar e se manter no ensino superior. Primeiramente será necessário que barreiras como fome e desnutrição, desemprego, subemprego, problemas de habitação, entre outros levantados pelo IBGE, sejam demovidas.

Como adverte Amartya Sen (2010, p. 28), “uma concepção adequada de desenvolvimento deve ir muito além da acumulação de riqueza e do crescimento do Produto Nacional Bruto e de outras variáveis relacionadas à renda”.

Não restam dúvidas de que a privação de renda e de oportunidades sociais, constituem fonte de privação da liberdade (SEN, 2010, p. 33). Pessoa e Santos, nesse passo, entendem ser mister a “remoção das principais fontes de privação de liberdade, tais como pobreza, tirania, escassez de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, além de descuido com os serviços públicos e intervenção demasiada de Estados repressivos” (PESSOA; SANTOS, 2016, p. 216).

Não sem razão afirma Mottin (2018, p. 129) que “a pessoa humana é o principal agente político e econômico, foco central do processo de desenvolvimento”. Assim, o desenvolvimento não pode ser resultado somente do simples crescimento econômico.

O direito à educação encontra-se no âmbito dos direitos sociais fundamentais, expresso no art. 6º da Lei Maior, tratando-se de um direito de segunda geração (BONAVIDES, 2020, p. 577-579).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 26<sup>1</sup>, dispõe sobre o direito à instrução, a qual será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais.

Ensina Sampaio (2020, p. 571), que “o direito à educação, listado como social *stricto sensu*, é também econômico na educação profissional, técnica e mesmo em geral, como instrumento de geração e repartição de riquezas, e é cultural como causa e consequência”.

O acesso ao ensino superior, por padrões unicamente meritórios, se tornou impossível no Brasil, em decorrência das graves injustiças sociais que oprimem as pessoas pobres, negras, deficientes e indígenas, sendo o Brasil um país de muita diversidade, porém, de pouca isonomia de oportunidades.

Diante do cenário, descortinado no Brasil e no mundo, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (1998) referiu-se que no direito de acesso à educação superior não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas.

---

<sup>1</sup> Artigo 26. 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.



#### **4 UMA ABORDAGEM DO PDI E DO CURRÍCULO DO CURSO DE DIREITO DA UFS E OS CAMINHOS DA METODOLOGIA PARA MANUTENÇÃO DO COTISTA NA UNIVERSIDADE**

A aprovação dos alunos cotistas nas universidades públicas não garante que eles se mantenham no ensino superior até a conclusão do curso. Isso não significa dizer que não possam desenvolver as capacidades necessárias ao exercício profissional durante o curso superior. Ao contrário, tais alunos vivenciaram experiências as quais conjuntamente com o aprendizado a ser adquirido no decorrer do curso, poderão torná-los profissionais capacitados nas lides da humanidade, o que é extremamente necessário ao profissional do Direito, seja para atuar como advogado, membro do Ministério Público, magistrado, entre tantas outras profissões jurídicas com competências variadas.

Não há provas de que a política de cotas tenha impactado negativamente no desempenho acadêmico. A esse respeito constou no PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional da UFS – Universidade Federal de Sergipe<sup>2</sup> que esse argumento foi definitivamente descartado através de estudo realizado pela UFS em convênio com a Universidade Federal de Uberlândia. (PDI UFS, 2021-2025, p. 133-134)

No entanto, um conjunto de medidas se fazem necessárias para que tais alunos possam permanecer no curso superior até a sua conclusão. Algumas delas vão depender da existência e permanência de políticas públicas eficazes, outras, do interesse das universidades e de suas equipes de trabalho. Fatores sociais da vida diária desses alunos podem, ainda, excluí-los da universidade.

---

<sup>2</sup> Resultado da avaliação institucional. 4.4 Aumento da taxa de sucesso: foco no desempenho.

Marcel Hartmann (2019), em reportagem na GZH Educação e Trabalho, analisa dados que mostram que a presença de negros em universidades aumentou, mas as desigualdades persistem. Relata o autor que muitas são as dificuldades para a permanência na universidade e vencer os obstáculos é o grande desafio, como turno integral que impossibilita trabalhar, textos em inglês, materiais e equipamentos caros, além funcionários despreparados para lidar com negros. Ademais, acrescenta que a evasão tem a ver com baixa renda, pois, os alunos apresentam dificuldades materiais, como “morar na periferia, precisar trabalhar para pagar xerox e até mesmo não ter computador em casa”.

Hartmann (2019) informa que, em pesquisa de doutorado na Educação, Gregório Grisa acompanhou cotistas originários de escola pública da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e descobriu que o tempo maior para se formar decorria da “escolha de matricular-se em menos disciplinas” e “o motivo não era dificuldade para acompanhar os estudos, mas a necessidade de ter tempo livre para trabalhar paralelamente aos estudos”, diversamente dos alunos de acesso universal. Logo o ritmo de permanência na universidade entre cotistas e não cotistas apresentava-se de forma diferenciada (HARTMANN, 2019).

O PDI UFS<sup>3</sup> (2021-2025, p. 177-180), a título de exemplo, informa o cumprimento de políticas públicas no esforço de manter os alunos que integram famílias consideradas de baixa renda na Universidade, através dos auxílios de assistência estudantil e das bolsas custeadas com recursos do PNAES – Programa

---

<sup>3</sup> Diagnóstico situacional dos macroprocessos finalísticos. 5.4 Ações de assistência estudantil.

Nacional de Assistência Estudantil<sup>4</sup>, os quais visam atender as necessidades de moradia, alimentação, inclusão digital, creche, transporte, cultura, esporte, entre outras. Algumas dessas políticas não são contínuas nem alcançam a todos os que necessitam, pois, dependentes de disponibilidade orçamentária.

Certo é que cada pessoa que consegue qualificação profissional no Brasil, tem maior possibilidade de cuidar da sua própria vida e tornar-se agente de transformação da sociedade e a metodologia do ensino superior tem um importante papel na manutenção desses alunos no curso universitário.

O planejamento institucional “é desenvolvido no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) e por exigência do Ministério da Educação, essas instituições têm que elaborar a cada cinco anos o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)” (GIL, 2020, p. 24).

Assim, de acordo com Gil (2020, p.24), as IES definem sua missão institucional e seus objetivos gerais, descrevem suas metas, apresentam os dados referentes à sua organização acadêmica e administrativa, planejamento e organização didático-pedagógica, oferta de cursos e programas, infraestrutura acadêmica e o projeto de acompanhamento e avaliação do desempenho institucional.

Vê-se no PDI da UFS que a sua missão “é a de contribuir para o progresso da sociedade por meio da geração de conhecimento e da formação de cidadãos críticos, éticos e comprometidos com o desenvolvimento sustentável”, sendo a sua “Visão para o futuro”,

---

<sup>4</sup> O Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), criado pelo Decreto 7.234/2010, e executado no âmbito do Ministério da Educação, apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes). Oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

a busca de “excelência acadêmica, promover o desenvolvimento e inclusão social pela educação”. Para tanto, “está alicerçada em valores que orientam o seu comportamento: Sustentabilidade, Excelência, Respeito, Valorização das pessoas, Integração e Resiliência” (PDI UFS, 2021-2025, p. 42).

Registra a UFS que os indicadores socioeconômicos relativos ao estado de Sergipe “denotam a persistência histórica da pobreza, com 43% da população vivendo em domicílios cuja renda per capita é inferior a US\$ 5,5 (PPC 2011), o que equivale a R\$ 436,00 (IBGE, 2021)”. Aponta o elevado nível desemprego e insustentável taxa de informalidade (PDI UFS, 2021-2025, p. 94).

O PDI UFS<sup>5</sup> (p. 206-207) aponta como meta (2021-2025) a melhoria de indicadores acadêmicos dos alunos assistidos, através da criação de programa de acompanhamento; prevê a ampliação dos auxílios; a implementação de ações transdisciplinares para grupos sociais vulneráveis; instituir apoio psicológico; melhorar a acessibilidade da pessoa portadora de deficiência, incluí-los em atividades físicas e culturais para melhorar sua qualidade de vida; orientação e formação de docentes e técnicos educacionais, entre diversas outras metas apontadas.

A UFS (PDI 2021-2025, p. 209) tem como metas para 2023, por exemplo, ampliar a permanência estudantil dos discentes assistidos para, no mínimo, 53,03% e, no máximo, 56,82%; ampliar o atendimento psicossocial, acompanhamento do desempenho acadêmico, ampliação de atendimento aos alunos com necessidades especiais, entre outros.

---

<sup>5</sup> Proposições e ações estratégicas para os macroprocessos finalísticos e assistência estudantil. 6.4 O papel estratégico da política de assistência estudantil no desempenho acadêmico.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Sergipe (PDI 2021-2025, p. 267), contempla, ainda, diversas ações preventivas com o fim de reduzir o índice de abandono do curso pelos alunos, política extremamente elogiável e que deve ser efetivamente implementada e fiscalizada para que possa produzir resultados satisfatórios.

Com o planejamento institucional, desenvolve-se o planejamento curricular, que é de grande importância. Trata-se de “tarefa contínua e multidisciplinar que orienta a ação educativa da instituição universitária”, sendo sua preocupação básica “a previsão das atividades que o estudante realiza sob a orientação da escola com vistas a atingir os fins pretendidos”. (GIL, 2020, p. 25)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), atualmente vigente, confere autonomia às Instituições de Ensino Superior para fixar os currículos de seus cursos, desde que observadas as diretrizes curriculares gerais (art. 53).

O Curso de Direito na UFS, a título de exemplo, apresenta, no seu currículo, matérias obrigatórias e optativas, possibilitando maior desenvolvimento do aluno em áreas do seu interesse. Por sua vez, indica matérias as quais, além daquelas que envolvem o ensino dos ramos do direito propriamente ditos (penal, civil, constitucional, administrativo etc.), direcionam o aluno para a formação de um pensamento crítico, analítico e humano, tais como filosofia geral e jurídica, introdução à metodologia científica, política I, psicologia geral, direitos humanos, linguagem de libras (UFS, SIGAA, 2022).

Nada impede o melhoramento constante do currículo para adaptação às novas demandas. É que, como explica Sobral e Pessoa (2020, p. 124), “o ensino jurídico, exercido dentro de sua perspectiva social, não poderá ser desempenhado sem au-

xílio dos demais ramos do conhecimento”, tratando-se, pois, acrescentam as autoras, de exigência da modernização e globalização, “especialmente pelas novas necessidades da sociedade pluralista”.

Conforme ensina Gil (2020, p. 25), o planejamento do ensino se desenvolve em nível mais concreto e está a cargo principalmente dos professores, que precisam tomar uma série de decisões, especialmente quanto aos objetivos a serem alcançados pelos alunos, ao conteúdo programático adequado para o alcance desses objetivos, às estratégias e aos recursos que adotarão para facilitar a aprendizagem.

Quando o planejamento é cooperativo, interdisciplinar, favorece o crescimento profissional, o respeito à diversidade, o ajustamento às mudanças, o exercício da autodisciplina e da democracia. (GIL, 2020, p. 26)

O planejamento bem elaborado, por certo, será fator que facilitará a manutenção do aluno no ensino superior, porque o professor deverá verificar também as necessidades e as expectativas dos alunos, além de outros aspectos, obtendo um diagnóstico para definir os objetivos da disciplina, determinar o seu conteúdo programático, selecionar as estratégias e os recursos de ensino e definir os procedimentos a serem adotados para a avaliação da aprendizagem pelos alunos.

O planejamento de modo geral deve apresentar alguma flexibilidade, para que o professor proceda alterações com vistas a melhorar a qualidade do seu curso, baseando-se em novos estudos, avaliação dos alunos, *feedbacks* recebidos. O Plano de ensino deve conter identificação, objetivos, conteúdo, ementa, bibliografia, e quais as estratégias escolhidas para facilitar a aprendizagem dos conteúdos, as quais devem ser indicadas de

forma bem específica. De igual forma, deve indicar os recursos a serem utilizados pelo professor (GIL, 2020, p. 30).

Na escolha dos conteúdos, deve-se perguntar: em que medida os conteúdos contribuem para o avanço pessoal e social dos estudantes? Ora, os conteúdos “devem ser selecionados para atender às necessidades sociais e individuais dos estudantes numa determinada realidade e época”. Dessa forma, numa perspectiva moderna, os objetivos são “o ponto de partida para a determinação das ações de ensino”, por isso, “os conteúdos devem derivar dos objetivos e não o contrário”. Os conteúdos devem ser significativos para os alunos, isto é, precisam estar relacionados às suas experiências pessoais, o que torna a assimilação mais rápida e proveitosa (GIL, 2020, p. 48-49). Nesse sentido, conclui Freire (1996, p. 13): “Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborado na prática formadora”.

Os conteúdos, ainda em companhia de Gil, devem ser selecionados considerando as exigências do meio em que vivem os alunos, bem como a utilização posterior do conhecimento, em situações novas, o que não significa que se deva conferir ao conteúdo um caráter essencialmente utilitário ou técnico, porquanto dificultaria uma visão crítica da disciplina. Devem, logo, ser relacionados aos mais amplos desafios da sociedade contemporânea (GIL, 2020, p. 50).

Nos tempos atuais, a Universidade Pública e também as IES particulares, vêm recebendo alunos que fogem ao padrão elitizado. Pessoas com histórias de vida marcadas por todas as situações de exclusão e vulnerabilidades adentram os portões universitários. Porém, “as pessoas responsáveis pela educação deveriam estar inteiramente *molhadas* pelas águas culturais do momento e do espaço onde atuam” (FREIRE, 2021, p. 23).

A reformulação do ensino jurídico, para adaptação à demanda plúrima atual, vai contribuir para auxiliar na vida dos alunos cotistas, de seus familiares e para fazer a diferença na comunidade em que estão inseridos, abordando-se conteúdos direcionados às necessidades investigadas. Com o crescimento do acesso da comunidade carente aos cursos de Direito, o professor pode estar lidando com alunos em situação de “amarras sociais gravíssimas”, como: estudante filho de traficante de drogas, aluno coagido pelo tráfico, bancado pelo tráfico ou pelo crime organizado (RANGEL, 2022).

A política pública de cotas e outras que visam o acesso ao ensino superior, bem como os benefícios sociais para manter o aluno na Universidade Pública, somando-se à reestruturação do ensino desde o PDI, passando pelos currículos até os planos educacionais, serão preponderantes para a libertação desses alunos das amarras sociais, mantendo-os na universidade até a conclusão do curso.

A Assembleia Geral das Nações Unidas, quando da apresentação da Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, registrou, já a partir das disposições preambulares, conforme aduzem Sobral e Pessoa (2020, p. 125), “que há uma demanda sem precedentes e uma grande diversificação na educação superior, bem como maior consciência sobre a sua importância vital tanto para o desenvolvimento sociocultural e econômico como para a construção do futuro”, tudo voltado, como registram as autoras, para a preparação das novas gerações “com novas habilitações, conhecimentos e ideais” (SOBRAL; PESSOA, 2020, p. 125).



## **5 DA NECESSIDADE DE PREPARAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES PARA A NOVA DEMANDA DE ALUNOS (UM ESTUDO REALIZADO NA UFS)**

Em trabalho de mestrado em educação apresentado na UFS, Andréa Hermínia de Aguiar Oliveira analisou os itinerários da prática pedagógica na Universidade Federal de Sergipe, com a implementação do sistema de cotas universitárias, realizando entrevistas com professores, e aduziu que ao indagar se as cotas geram discriminação em sala de aula, “os argumentos mais recorrentes foram a instituição de uma atitude hostil, a visão das cotas como algo que potencializa a competitividade entre os estudantes e gera certa estigmatização dos alunos cotistas” (OLIVEIRA, 2013, p. 127).

Oliveira (2013, p.129-130) informa que os professores favoráveis às cotas destacaram a necessidade de adaptações pedagógicas, os demais não. Em sua conclusão, aponta que os dados estatísticos demonstram não haver diferenças no desempenho entre cotistas e não cotistas, no entanto, na prática os professores acreditam haver queda na qualidade do ensino e menor desempenho dos cotistas.

Apesar das estatísticas demonstrarem que não houve uma queda perceptível na qualidade do ensino, também não houve adaptações necessárias à integração do cotista no universo acadêmico, do ponto de vista estrutural e pedagógico, já que a ampliação da presença de diferentes grupos socioculturais, traz para a ordem do dia questões múltiplas, a desafiar antigas visões e práticas uniformizantes, porém, foi adotada apenas uma medida de seleção diferenciada. (OLIVEIRA, 2013, p. 183-189)

A adoção do sistema de cotas interfere na prática pedagógica, conclamando os profissionais a repensarem, reverem e reor-

ganizarem suas perspectivas de atuação/formação profissional, ao compartilhar o espaço da academia com grupos socialmente menos favorecidos. A diversidade de repertórios dos alunos influencia os modos como os docentes planejam, operacionalizam e avaliam a sua prática pedagógica, a fim de dar conta dessa complexidade-heterogeneidade. (OLIVEIRA, 2013, p. 183-189)

Muito embora o artigo 60 da Lei nº 9.394/1996 diga que a preparação para o magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, segundo o seu artigo 52, inc. II, exige-se das universidades pelo menos um terço do corpo docente, com titulação acadêmica *stricto sensu*. Tais programas, no entanto, não contemplam, de modo geral, a formação pedagógica, como se vê do artigo 65 do mesmo diploma. Dessa forma, os conhecimentos e habilidades pedagógicas do professor universitário são pouco considerados.

No entanto, como explicita Gil (2020, p. 4):

à medida que se analisa detidamente o problema do magistério de nível superior, fica evidente a necessidade da formação pedagógica dos professores, que enfatize não apenas os métodos de ensino, mas também a incorporação de conceitos acerca do papel do professor em relação ao aluno, à escola e à própria sociedade.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (1998) deixa clara a necessidade de preparação pedagógica do professor do ensino superior e das IES para enfrentar as novas demandas sociais, especialmente no que pertine ao pluralismo.

A universidade deve valorizar o professor no desempenho de suas funções docentes. O professor deve procurar o aperfei-

çoamento constante, quanto ao conhecimento científico e didático-pedagógico, e este se faz urgente ante as exigências das novas demandas sociais aqui tratadas. As IES devem concorrer para tal aperfeiçoamento, pois, também está em jogo a sua imagem, especialmente quando os alunos do curso de Direito forem submetidos ao exame da Ordem dos Advogados do Brasil, à atuação profissional, quando a escola for avaliada e receber a conceituação do Ministério da Educação, entre outros.

Como averba Freire (1996, p. 49) “ensinar exige comprometimento”. Diz mais, que a educação: “é uma forma de intervenção no mundo”, “exige querer bem aos educandos”, “reflexão crítica sobre a prática”, “respeito aos saberes do educando”, “rigorosidade metódica”, “pesquisa, criticidade, estética e ética”, materializar as palavras “pelo exemplo”, “o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”, mas exige também “luta em defesa dos direitos dos educadores”, exige “apreensão da realidade”, “alegria e esperança”, “convicção de que a mudança é possível”, “curiosidade”, “segurança, competência profissional e generosidade”, “saber escutar”, “disponibilidade para o diálogo”, entre outros (FREIRE, 1996, p. 14-72).

Um fator que poderá interferir muito na aprendizagem é a autoestima, segundo Gil (2020, p. 58). Como destaca o autor, decorre, em boa parte, “do ambiente familiar e social em que vivem os estudantes”. O professor deve ter muito cuidado para não prejudicar ainda mais a autoestima dos alunos, buscando sempre ampliar a confiança destes em suas próprias habilidades. Ao final, a propósito do tema, conclui Gil com uma importante admoestação: encorajá-los ao crescimento e não os censurar por um fracasso.

Freire (2021, p. 64) indaga “o que significa, por exemplo, cometer erros?” E, sabiamente adverte que na “perspectiva de

uma educação que se responsabiliza por estimular, no dia a dia, a curiosidade e a criatividade”, tem-se que respeitar o erro, vez que é parte integrante e momento importante, no processo de aprendizado. Diz mais que, na perspectiva de uma educação que promove a criação do conhecimento, relevante qualidade para o educador do século XXI é a compreensão de que se deve encorajar o risco. Averte-se, em linha com o citado educador, que “consequência inevitável do correr risco é cometer erros. O educador deve, portanto, preparar-se para trabalhar com o risco e lidar com erros de uma forma positiva, encorajadora e desafiadora” (FREIRE, 2021, p. 64).

O processo de ensino aprendizagem não deve ser traumático, no sentido de provocar pânico, terrorismo psicológico. Segundo Paulo Freire, o resultado de um processo educativo em que é cobrado demasiado conteúdo, em vez de profundidade, pode conduzir os estudantes a viverem sob grande tensão. Diz mais: “alguns estudantes chegam a cometer suicídio. Este fenómeno acontece no mundo inteiro” (FREIRE, 2021, p. 64).

A motivação do aluno para aprender deve ser incentivada pelo professor. “A Educação tem a responsabilidade de criar consciências críticas, e esta responsabilidade se manifesta quando o educador estimula ao mesmo tempo a curiosidade do estudante e a sua criatividade” (FREIRE, 2021, p. 64).

Freire (2021, p. 64) acentua que “não há evolução sem um desejo poderoso, uma vontade de fazer coisas novas”. No livro “O Menino que Descobriu o Vento”, contra todas as adversidades, William Kamkwamba, do Malawi, aos treze anos de idade, foi capaz de construir um moinho de vento e dele tirar energia elétrica para proveito da família e da aldeia onde vivia (KAMKWAMBA; MEALER, 2019, p. 104-154).

Dessa forma, tanto as IES quanto os professores devem estar conectados com as novas necessidades de aperfeiçoamento pedagógico para o ensino superior, adaptando os seus Planos de Desenvolvimento Institucionais, currículos, Planos de Ensino, de Unidade e de Aula, os quais devem encontrar-se em sintonia. Recomenda-se às IES atuar para a inclusão, em todos os planejamentos, das demandas decorrentes da diversidade social.

Com base na contribuição de vários autores, Carlos Gil (2020, p. 4-7) apresenta uma relação de diversas características desejáveis dos professores eficazes, entre elas: vocação para ensinar e ajudar os alunos a se desenvolverem; aborda tópicos atuais, usa textos e vídeos recentes; relaciona conteúdos a situações do tempo presente; participa de cursos e seminários de atualização; é bom ouvinte; não se nega a repetir explicações; é comprometido, mesmo que as condições não sejam as mais favoráveis; aceita sugestões como indicações de mudança, busca sempre novas maneiras de ensinar; é criativo, enfim, experimentando sempre novos métodos de ensino.

Acrescenta, ainda, que o professor eficaz é flexível; modifica as estratégias de ensino para se adequar às necessidades dos estudantes; não discrimina os estudantes, não manifesta preconceito de raça, cor, religião, idade, gênero e preferência sexual, trata os estudantes igualmente; incentivador, auxilia os que apresentam dificuldades, além de encorajar iniciativas.

Para Gil (2020, p. 4-7) o professor eficaz é também prático, apresenta exemplos e aplicações para os temas abordados; é realista, ministra as aulas em um nível adequado para a maioria dos estudantes; não os sobrecarrega; aplica testes adequados ao nível dos mesmos; é reflexivo; analisa como as suas práticas podem ser melhoradas; é sensível à heterogeneidade cultural,

capaz de aproveitar a diversidade de símbolos, significados, padrões e manifestações presentes na escola e na sociedade, comunica-se com facilidade com pessoas de diferentes culturas.

Continua o autor destacando que a missão do professor é esforçar-se constantemente para alcançar essas qualidades e, assim, conseguirá trabalhar de forma exitosa com os alunos cotistas, da mesma forma que o fará em relação a qualquer outro aluno. O professor deve refletir sobre o seguinte questionamento: se nem mesmo ele consegue apresentar todos os atributos antes destacados, porque esperar sempre um aluno já pronto, com excepcionais qualidades educacionais? Na verdade, existem diferentes níveis e tipos de inteligência em alunos de todas as classes sociais, ainda que tenham estudado nas melhores escolas.

Mesmo que o professor se depare com um aluno com maiores dificuldades de aprendizagem, não será maior o seu mérito se conseguir levá-lo a êxito em sua matéria? Não deveria sentir-se mais vitorioso com este aluno, que pode até ter apresentado maior dificuldade de adaptação à escola, ao meio, à matéria, mas que, no entanto, desenvolveu seus potenciais?

Tratando-se então de um professor que ministra disciplina em curso de Direito, não deveria ele estar ainda mais consciente de seu dever constitucional de contribuir com a promoção da dignidade da pessoa humana, com o afastamento das injustiças sociais, com o desenvolvimento dos indivíduos, independentemente de classe social, raça, cor, sexo, idade, condição física, etc? Por certo. Ora, o ensino jurídico não poderá se distanciar da realidade social, já que é um poderoso meio de promover transformações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hodiernamente as demandas sociais exigem uma diversidade de acesso ao ensino superior que deve ser recepcionada pelas IES e pelos educadores com o fim de promover a dignidade humana internacionalmente conclamada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e pela Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, além de consagrada como princípio fundamental estabelecido por nossa Lei Maior (art. 1º, III).

Assim, deve haver um esforço contínuo no sentido de quebrar velhos paradigmas e padrões obsoletos, adaptar os planejamentos institucionais, currículos e planos de ensino, de unidade e de aulas, objetivando possibilitar a permanência dos alunos cotistas nas universidades públicas até a conclusão do curso.

O Educador deve se empenhar em atualizar-se com a realidade presente, buscando novos conhecimentos pedagógicos, disponibilizados por grandes mestres da educação, bem como o seu aperfeiçoamento constante.

A inclusão dos estudantes cotistas deve ser inexoravelmente absorvida e especialmente no âmbito dos cursos jurídicos, como um avanço social, mas não só: também como cumprimento de uma determinação constitucional de promover a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, II e III – CF), fundamentos do Estado Democrático de Direito. Ademais, a postura indicada encontra-se, de igual forma, em perfeita sintonia com os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, de erradicar a pobreza e a marginalização e de reduzir as desigualdades sociais, bem como com o mandamento magno de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, sexo, raça, cor, idade, e quaisquer formas de discriminações (art. 3º, III e IV – CF). Mais

do que isso e resumidamente: busca-se um esforço das instituições de ensino superior para a construção de uma sociedade livre, justa e, particularmente, solidária.

## REFERÊNCIAS

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 35. Ed. São Paulo: Malheiros, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 25 maio 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002**. D.O.U. 14.11.2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10558.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10558.htm). Acesso em: 25 maio 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. D.O.U. 21.07.2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm), acesso em: 25 maio 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. D.O.U. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 25 maio 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010**. D.O.U. 20.07.2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 15 jun. 2022.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Tabelas em Excel. IBGE, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-ra-ca.html?edicao=25845&t=downloads>. Acesso em: 07 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Estudos e Pesquisas-Informação-Demográfica e Socioeconômica n. 41**.



2019. 12 p. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). ISBN 978-85-240-4513-4. Acesso em: 07 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação.** 2022. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>. Acesso em: 07 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **PNAD Contínua: características gerais dos domicílios e dos moradores. 2019.** 8 p. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf). Acesso em: 07 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. ISBN 85-219-0243-3.

\_\_\_\_\_. FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira. **Pedagogia da Solidariedade.** 1. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. 934 p. ISBN 979-65-5548-031-3.

G1. **Adolescente que fez ataques racistas à filha de Gagliasso vai cumprir liberdade assistida, diz advogada.** 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/adolescente-que-fez-ataques-racistas-a-filha-de-gagliasso-vai-cumprir-liberdade-assistida-diz-advogado.ghtml>. Acesso em: 11 jun. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2020. 144 p. ISBN 978-85-97-02394-7

GUIMARÃES, Alessandro de Araújo. Princípio da Dignidade da Pessoa Humana: a absolutização argumentativa da dignidade humana e o perigo da subtração do caráter normativo desse princípio. In: COELHO NETO, Ubirajara (org.). **Temas de Direito Constitucional: estudos em homenagem ao Profº. Carlos Rebelo Júnior.** Aracaju: EVOCATI, 2013, 300 p.

HARTMANN, Marcel. **Análise de dados mostra que presença de negros em Universidades aumentou, mas desigualdade persiste.** In: GZH Educação e Trabalho, 2019. Disponível em: <https://gauchazh>.

[clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/12/analise-de-dados-mostra-que-presenca-de-negros-em-universidades-aumentou-mas-desigualdade-persiste-ck448qkbi01k101qhwqjsw7k2.html](http://clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/12/analise-de-dados-mostra-que-presenca-de-negros-em-universidades-aumentou-mas-desigualdade-persiste-ck448qkbi01k101qhwqjsw7k2.html). Acesso em: 28 maio 2022.

KAMKWAMBA, William. MEALER, Bryan. **O menino que descobriu o vento**. Ed. Kindle. Jandira, SP: Principis, 2021. ISBN: 978-65-5552-624-0

NOTÍCIAS r7. **Negros ganham 42,5% menos e ocupam 30% dos cargos de chefia. IBGE aponta que 68,6% dos gerentes são pessoas brancas; pretos e pardos são a maior parte da população, 55% do total, mas ocupam vagas inferiores. 2019**. Disponível em: <https://noticias.r7.com/brasil/negros-ganham-425-menos-e-ocupam-30-dos-cargos-de-chefia-13112019>. Acesso em: 11 jun. 2022.

OLIVEIRA, Andréa Hermínia de Aguiar. **O debate sobre cotas universitárias: itinerários da prática pedagógica na Universidade Federal de Sergipe**. Orientador: Paulo Sérgio da Costa Neves. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora em 12.12.2013. 2014. Disponível em: [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4901/1/ANDREA\\_HERMINIA\\_AGUIAR\\_OLIVEIRA.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4901/1/ANDREA_HERMINIA_AGUIAR_OLIVEIRA.pdf). Acesso em: 08 jun. 2022.

ONU. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (1998)**. In: NEPP-DH – Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em direitos Humanos da UFRJ. Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/onu12-2.html>. Acesso em: 19 jun. 2022.

OXFAM Brasil. **Pesquisa IBGE mostra o sucesso da política de cotas. 2019**. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/blog/pesquisa-do-ibge-mostra-o-sucesso-da-politica-de-cotas/>. Acesso em: 25 maio 2022.

PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. SANTOS, Mariana Farias. **O Capitalismo Humanista como um elemento para o Desenvolvimento: Um Regime Econômico em Consonância com os Direitos Humanos**. In: Revista de Direito, Economia e Desenvolvimento Sustentável. Curitiba. Vol. 2, n. 2, p. 204-220, Jul/Dez. 2016. Disponível em: <https://>

[www.indexlaw.org/index.php/revistaddsus/article/view/1411](http://www.indexlaw.org/index.php/revistaddsus/article/view/1411). Acesso em: 25 maio 2022.

**PODER360. Número de famílias na extrema pobreza salta 11,8% em 2022.** 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/economia/numero-de-familias-na-extrema-pobreza-salta-118-em-2022/>. Acesso em: 07 jun. 2022.

RANGEL, Sérgio. **Da Favela ao Tribunal: Filho de ex-trafficante atua como advogado em favela do Rio - “Sou um abolicionista penal”.** Notícias UOL, sem data. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/filho-de-ex-trafficante-atua-como-advogado-em-favela-do-rio-sou-um-abolicionista-penal/#cover>. Acesso em: 11 jun. 2022.

RODRIGUES, Rodrigo. LARA, Wallace. **Justiça condena dois homens por racismo e injúria racial contra a jornalista Maju Coutinho.** G1 SP e TV Globo São Paulo, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/03/09/tj-de-sp-condena-dois-homens-por-racismo-e-injuria-racial-contra-a-jornalista-maju-coutinho.ghtml>. Acesso em: 11 jun. 2022.

SAMPAIO, José Adércio Leite. **Teoria da Constituição e dos Direitos Fundamentais.** 2013, 3ª Tiragem, Belo Horizonte: Del Rey, 2020.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade.** Tradução Laura Teixeira Mota; revisão técnica Ricardo Doninelli Mendes. – São Paulo: companhia das Letras, 2010.

SOBRAL, Willde Pereira. PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. Ensino Jurídico, Interdisciplinaridade e a Formação Humanística do Profissional do Direito. In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. ARAÚJO, Luciana Leonardo ribeiro Silva. ALMEIDA, Rafaela de Santana Santos. (Org.). **Sobre Ensinar e Pesquisar Direitos: reflexos para além das salas.**, Aracaju: Criação Editora, 2020. 298 p. ISBN: 978-65-990483-8-8.

TAGS Defensores de Direitos Humanos. **Nota de apoio ao advogado Joel Luiz Costa, vítima de racismo.** Justiça Global, 2021. Disponível em: <http://www.global.org.br/blog/racismo/>. Acesso em: 11 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. SIGAA. **Matriz Curricular: Direito**. 2022. Período Letivo de entrada em vigor: 2019.1. Disponível em: <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/35392999>. Acesso em: 12 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021-2025**. Disponível em: <https://www.ufs.br/conteudo/68777-ufs-publica-plano-de-desenvolvimento-institucional-2021-2025>. Acesso em: 11 jun. 2022.

# ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: A POLÊMICA ACERCA DA IMPLANTAÇÃO DO MÉTODO EAD NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

## **Karla Thaís Nascimento Santana**

Bacharela em Direito. Advogada. Mestranda em Direito pela Universidade Federal de Sergipe. Pós-Graduada em Direito Constitucional pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI. Pós-graduada em Direito de Família e Sucessões pela Escola Brasileira de Direito - EBRADEI. Endereço eletrônico: kaarlathais@live.com.

## **Lucas Gonçalves da Silva**

Pós-doutor em Direito pela Università Degli Studi G. dAnnunzio (Italia) e pela Universidade Federal da Bahia. Doutor e Mestre em Direito do Estado, na sub-área de Direito Constitucional, 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. Consultor da Câmara de Assessoramento da FAPITEC/SE. Consultor da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Capes. Vice-Presidente do Conselho Nacional de de Pesquisa e Pós-graduação em Direito-CONPEDI. Endereço eletrônico: lucasgs@uol.com.br;

## RESUMO

O presente artigo científico tem como escopo analisar a viabilidade da implantação do ensino jurídico à distância (EAD) nos cursos de graduação em direito. Como é sabido, o período de pandemia da Sars Cov2 (COVID-19) exigiu de todo o mundo a adoção de medidas restritivas, tal como o isolamento social. Esse fato fez com que o ensino à distância ganhasse novos contornos, sendo este o principal meio de garantir o direito à educação. Por esse motivo, a inserção do método EaD nos cursos de direito, que já gerava uma discussão assídua entre os estudiosos sobre a temática, ganhou novas convicções. Para compreender essas novas nuances, será necessário traçar o contexto histórico da educação, desde os primórdios, até o advento do ciberespaço. Logo após, exemplificar como o ensino à distância é visto no mundo e no Brasil. E, por fim, verificar a possibilidade de introdução desse método de ensino nos cursos de graduação em direito no país.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Ensino à distância; Pandemia; Graduação em Direito.

## ABSTRACT

This scientific article aims to analyze the feasibility of implementing distance legal education (EAD) in undergraduate law courses. As is well known, the period of the Sars Cov2 (COVID-19) pandemic required the adoption of restrictive measures, such as social isolation, from all over the world. This fact made distance learning gain new contours, which is the main means of guaranteeing the right to education. For this reason, the insertion of the EAD method in law courses, which already generated an assiduous discussion among scholars on the subject, gained new convictions. To do so, it will be necessary to trace the historical context of education, from the beginnings, to the advent of cyberspace. Soon after, exemplify how distance learning is seen in the world and in Brazil. And, finally, to verify the possibility of introducing this teaching method in undergraduate law courses in the country.

**KEYWORDS:** Education; Distance learning; Pandemic; Law graduation.

## 1 INTRODUÇÃO

O direito à educação é uma garantia de âmbito nacional e internacional, na Constituição de 1988, em seu art. 205 caput e art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, respectivamente. Ele é imprescindível para a formação do ser humano e pleno desenvolvimento da sua capacidade de evoluir de forma pessoal e em sociedade.

Para que ele seja desenvolvido, foram criados inúmeras metodologias de ensino, em verdade, há inúmeras combinações de métodos, linguagens e recursos que propagam a educação no meio social. A natureza do curso e a instituição que desenvolve esse tipo de atividade irão decidir a melhor e mais adequada metodologia a ser utilizada, além de outras estratégias essenciais para o desempenho da aprendizagem.

Desde a criação do primeiro curso de direito em Olinda e São Paulo, no ano de 1827, a área jurídica sempre foi permeada pelo conservadorismo de técnicas, tanto no âmbito laboral, quanto no de ensino. Atualmente, mesmo que no passado seja perceptível que tudo era mais restrito, ainda é possível encontrar vestígios dessas características na esfera do direito.

Ocorre que o período de pandemia da Sars Cov2 (COVID-19) exigiu de todo o mundo a adoção de medidas restritivas, à exemplo, o isolamento social. Esse fato fez com que o ensino ganhasse novos contornos, sendo o EaD o principal meio de garantir o direito à educação. Por esse motivo, a inserção do método EaD nos cursos de direito, que já gerava uma discursão assídua entre os estudiosos sobre a temática, ganhou novas convicções.

Simultâneo a isso, observa-se o crescimento da cibercultura, com novas formas de interação através da internet, que auxi-

liou ainda mais no desenvolvimento do ensino à distância. Nesse ínterim, surge uma questão: tendo em vista que o direito é uma ciência humana, método EAD nos cursos de graduação é eficaz?

Com o objetivo de trazer soluções para essa celeuma, será necessário traçar o contexto histórico da educação, desde os primórdios, até o advento do ciberespaço (com a inclusão das alterações advindas do contexto pandêmico). Logo após, exemplificar como o ensino à distância é visto no mundo e no Brasil. E, por fim, verificar a possibilidade de introdução desse método de ensino nos cursos de graduação em direito no país.

No que tange à metodologia, a pesquisa se caracteriza como qualitativa e descritiva, com uso do estudo bibliográfico e documental. Sob uma contribuição teórica e social, o estudo em questão poderá servir para demonstrar os prós e os contras da implantação do método EAD nos cursos de graduação em direito do Brasil.

## 2 CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR

Tem-se que a primeira instituição de ensino superior que se tem conhecimento na história surgiu na Idade Média. De acordo com Anderson da Costa (2013, p. 118) as primeiras universidades surgiram separando-se o ensino do conhecimento comum e dando origem à instituição que existe até os dias atuais em um lugar privilegiado para a produção do conhecimento científico tecnológico com autoridade de conferir títulos de graduação e pós-graduação. Elas eram chamadas de *studia generalia* e ensinavam os indivíduos a exercer o magistério.

Minogue (1981, p. 17) explica que os homens medievais parecem ter concebido a universidade da mesma maneira que um



artesão pobre considera uma criança brilhante, para cuja educação ele faz sacrifícios, e eles legaram recursos para as universidades com a mesma generosidade aberta com que faziam doações para as imensas catedrais góticas da Europa. [...] eles estavam impressionados pelo mistério da sabedoria contida nos livros, visto que para os iletrados cada livro tem o romance do segredo.

Os ensinamentos eram baseados em filosofia clássica e cristã, fato este derivado da grande influência da igreja católica na época. A teologia de Santo Agostinho, um dos mais importantes teólogos e filósofos nos primeiros séculos do cristianismo, em que Deus era o centro do universo, se tornou o principal referencial teórico de estudo da época. Após a reforma protestante, na Baixa Idade Média, a concepção de “elemento central do universo” foi alterada, dando espaço para o homem. Logo, a razão também passou a ser objeto de estudo.

No século XIII o ensino jurídico ganhou força através da influência do pensamento de São Tomás de Aquino, que considerava o direito como resultado da própria natureza humana, concepção do legado de Aristóteles. De acordo com Flávia Pessoa (2009, p. 54) sendo e levando em conta a formação histórica da tradicional escola e do prestígio do direito romano sob a influência de São Tomaz de Aquino inspirada na teologia cristã e na influência dos estudos Aristotélicos, constitui poderoso instrumento conforme a lei divina e que o ensino do Direito em todas as universidades da Europa era essencialmente direito romano e o direito canônico, surgindo então o *jus commune*, sistema romano-germânico, edificado pelos estudos na Europa visando fortalecer juristas e orientá-los nas soluções de litígios.

Mais tarde, no século XI, na Itália, especificamente na cidade de Bolonha surgia a Escola de Artes Liberais. A Universidade

de Bolonha também se destaca como uma das maiores da Europa no período, assim como também pode ser citada a Faculdade de Medicina de Salerno, também na Itália. Sabardelini (2011, p. 13) ensina que essas universidades se dedicavam ao ensino das profissões liberais da época, incluído sistemas, de disciplinas chamadas propedêuticas, dando instrução preparatória, preliminar à introdução prolegomenos a estudos mais desenvolvidos de determinada disciplina, preparando-se para receber ensino mais completo de caráter geral e universal reconhecido em toda a Europa.

A decadência do sistema feudal resultou em uma evolução no sistema educacional, especialmente o jurídico. As relações comerciais entre os continentes também fizeram com que houvesse uma maior ascensão de mudanças na convicção da sociedade. De acordo com Anderson da Costa (2013, p. 124) com o Renascimento e o movimento conhecido como “humanismo”, as universidades tomam-se o polo criador da literatura científica, ocupam lacuna deixada pela Igreja, aparecendo a valorização e o aprofundamento dos estudos das grandes-obras gregas e romanas. Além deste estudo inicia-se um movimento de divulgação e registro dos resultados obtidos, primeiramente com manuscritos, através da imprensa, o que possibilitou a criação de bibliotecas e disseminação de obras clássicas.

A transição do feudalismo para o capitalismo gerou inúmeras transformações na sociedade. Um dos acontecimentos mais importantes para que essas mudanças se solidificassem foi a Revolução Francesa. Durante esse período, tendo em vista a miséria que assolava a população da França em virtude de um regime absolutista extremo, houve a luta para que direitos como a liberdade e a igualdade adquiriram uma posição jurídica. O povo se uniu com o objetivo de acabar com a monarquia e com a grave

crise financeira provocada pelos gastos do clero e da nobreza, associados à cobrança exorbitante de impostos ao restante da população, chamada de terceiro estado.

Segundo Petri (1996) a crescente demanda por educação, devido não somente à expansão populacional como, sobretudo às lutas das classes trabalhadoras por acesso à educação, ao saber socialmente produzido, concomitantemente com a evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos está exigindo mudanças em nível da função e da estrutura da escola e da universidade.

Anderson da Costa (2013, p. 128) descreve que a sociedade ocidental passou por uma série de transformações que culminaram com a Revolução Francesa e sob esta revolução os prédios da Sorbonne foram fechados aos estudantes, somente a partir de 1806, na era Napoleônica é que o sistema de ensino Francês institui em Paris as faculdades de Ciências, Letras, Teologia, Direito, e Medicina então a Sorbonne toma-se sede das três primeiras bem como a reitoria da Academia de Paris.

A Europa, por ser o continente com maior evidência no cenário mundial devido às grandes invasões à colônias e consequente conquista de poder, também se tornou o grande berço das instituições de ensino superior. O Brasil, como exemplo claro de colonização, recebeu inúmeras influências de Portugal no que diz respeito à educação.

## **2.1 O Ensino Superior no Brasil**

A colonização do Brasil pela Coroa Portuguesa aconteceu entre os anos de 1530 a 1822. Portugal se utilizou do direito lusitano para fundamentar a descoberta e tomadas das terras brasileiras. O território que até então era formado pela cultura

indígena, passou a ter a amplificação da fé religiosa, com a hegemonia da igreja católica.

Com a formação das metrópoles, surgiu a necessidade de implantar um sistema de qualificação, com o objetivo de formar pessoas, especialmente para o quadro de representantes, essencialmente de classes altas da sociedade. Com esse objetivo, os jesuítas da Companhia de Jesus fundaram a primeira escola em Salvador.

De acordo com Costa e Mello (2005, p. 52) a educação no Brasil se iniciou respondendo aos interesses políticos da Metrôpole e aos objetivos religiosos e políticos da Companhia de Jesus, que propunha desde suas origens, a combater o protestantismo, ocupando uma posição proeminente nas lutas que travavam na Europa contra a reforma e o modernismo que se representava.

Na retaguarda da atividade missionária, os jesuítas mantinham nos centros urbanos mais importantes da faixa litorânea, colégios para o ensino de primeiras letras, para o ensino secundário e superior. Eles se destinavam a cumprir a tripla função: de um lado, formar padres para a atividade missionária; de outro, formar quadros para o aparelho representativo (oficiais de justiça, da Fazenda e da Administração); de outro, ainda, ilustrar as classes dominantes no local, fossem filhos dos proprietários de terra e de minas, fossem os filhos dos mercadores metropolitanos aqui residentes. (CUNHA, 2007, p. 25).

Tem-se como marco do ensino superior do Brasil o século XVII, apenas com a oferta dos cursos de filosofia e teologia para a elite colonial. Segundo Rodrigues (2011, p. 45) só com a vinda da família imperial portuguesa são criados os primeiros cursos de engenharia, medicina, direito e agronomia. Susana Soares (2002, p. 84) ensina que D. João VI, assinou diversos decretos

e recebeu solicitação dos comerciantes locais no sentido de ser criada uma universidade no Brasil, mas a educação no Brasil continuava a ter importância secundária. Ao invés de criar universidades, optou pelo sistema de cátedras.

Mesmo após a Proclamação da Independência, em 1822, onde o Brasil passou a ser uma República, não houve alteração no formato do ensino superior. Só em 1827 surgiu a necessidade de formação de engenheiros e economistas. Já o ensino jurídico estava diretamente ligado à Universidade de Coimbra, em Portugal, ainda herança do Brasil colônia, todavia, com novas conjunturas.

Thais Colaço (2006, p. 14/15) aduz que pós a independência em 1822, pela necessidade de integração do povo e do território e da consolidação do governo, tornando o Brasil um Estado soberano e independente político científico e culturalmente, criaram-se os cursos jurídicos em 1827 nas cidades de Olinda e São Paulo. Mais tarde, a partir de 1832, evidencia-se também o interesse na formação de engenheiros, economistas, químicos e agrônomos. O ensino jurídico no Brasil herdou o caráter conservador da Universidade de Coimbra, com suas aulas conferência, ensino dogmático, manutenção de ordem estabelecida e transplantada da ex-metrópole, oportunizando aos profissionais por ele formados o prestígio local e ascensão social.

A primeira Constituição republicada, promulgada em 1891, não garantia o livre e gratuito acesso à educação. Seus dispositivos se limitavam a prever a possibilidade de “animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências” e “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados”.

Em 1909 nasceu a primeira universidade do Brasil, em Manaus, com oferta de cursos de engenharia, direito, medicina, far-

mácia e odontologia. O decreto nº 8.659 de 05 de abril de 1911 regulamentou o ensino médio e superior, sendo que este último recebeu o status federal. De acordo com Anderson da Costa (2013, p. 136) em 18 de março de 1915, foi expedido o decreto 11.530, mantendo a extinção dos privilégios dos concludentes, passando a ter exames de admissão para o ingresso no ensino superior, os quais passaram a ser chamados de exames vestibulares. Com essa regulamentação mudanças profundas ocorreram, além da aprovação no vestibular, passou-se a exigir a apresentação do certificado de conclusão do curso ginásial, com realização de um exame final.

O decreto 5.616 de 28 de novembro de 1928 deu autonomia administrativa, econômica e didática às universidades. A Lei 19.851 de 11 de abril de 1931 criou o Estatuto das Universidades Brasileiras. Em 1951 foi criado o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A Constituição de 1988, um marco na redemocratização do país após um período marcado pela Ditadura Militar, instituiu a Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei 9.394/96. Gil (2009, p. 34) assegura que a legislação supracitada “confere autonomia às Instituições de Ensino Superior para fixar os currículos de seus cursos, desde que observadas as Diretrizes Curriculares gerais”, segue afirmando que, essas Diretrizes Curriculares são definidas pelo Conselho Nacional de Educação para os diferentes cursos e asseguram às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida. A lei possui fundamento no princípio do direito universal à educação para todos.

### 3 ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL

De acordo com Behar (2009, p. 16) o ensino EaD pode ser conceituado como a aprendizagem organizada, que se caracteriza, basicamente, pela separação física entre professor e alunos e a existência de algum tipo de tecnologia de mediação para estabelecer a interação entre eles. No entanto, Luzzi (2007, p. 96) afirma que o conceito de educação a distância apresenta dificuldades particulares para sua definição em razão da diversidade de características que os sistemas possuem denominações, estruturas, metodologias, organização, que acabam por configurar não só diferentes definições, mas também realidades educativas que correspondem às visões de mundo que elas adotam.

No Brasil, a modalidade EaD tem origem no século XX. Em 1923 foi criada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, por Henrique Moreze e Roquete Pinto, que ofertava cursos de português, inglês, literatura e telefonia. Já em 1934 foi idealizada a Rádio Escola Municipal no Rio. Maia e Mattar (2007, p. 24) afirmam que além do rádio, os “alunos tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas, e a Rádio Escola utilizava também correspondências para contato com os alunos. Em 1941 houve a fundação do Instituto Universal Brasileiro – IUB, segunda escola a distância, por correspondência, a ser fundada no Brasil.

No ano de 1947, por meio do SENAC, SESC, foi criada a Universidade do Ar, programa radiofônico destinado ao aprimoramento de professores do ensino secundário. Durante o período de Ditadura Militar, B. Carvalho (2014, p. 136) afirma que no âmbito da produção de conhecimento pela classe hegemônica no poder, a educação escolar foi vista como um instrumento utilizado pelo Regime para assegurar a dominação necessária para

o exercício de uma política subordinada e mantenedora do processo de acumulação de capital, tentando, dessa forma, afastar os conflitos e tensões existentes na luta pela hegemonia.

Um marco histórico no ensino a distância foi o Telecurso, resultado da cooperação entre o Canal Futura, a Fundação Roberto Marinho, a CNI (Confederação Nacional da Indústria) e a FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo). B. Carvalho (2014, p. 135) assegura que o programa era voltado para pessoas com mais de vinte e um anos que pretendiam fazer os exames supletivos oficiais para obter certificado de conclusão do 2º grau (atual ensino médio).

A partir da propagação da internet no meio social, o EaD ganha novas conjunturas. De acordo com Batista e Souza (2015, p. 13) a partir da segunda metade dos anos 1990 a informática ganha maior proporção. Posteriormente, ao computador foi agregada a rede mundial de computadores, capaz de conectar, em tempo real, informações de todo o mundo em apenas um clique. A modalidade de ensino a distância passa, então a se expandir pela internet.

No ano de 1996 foi publicada a Lei 9.394 que permite às instituições credenciadas para educação a distância, a organização de cursos ou programas experimentais. O art. 80 da referida lei prevê:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.



§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

A regulamentação do ensino a distância no Brasil por si só não é suficiente. Faz-se necessário aplicar uma metodologia que vise a despertar as afetividades positivas do aluno, para que ele vá além do “prato feito” dos materiais pré-produzidos; que incentive, oriente e proponha a auto organização e que desperte a construção do próprio conhecimento (AMARILLA, 2011, p. 63).

#### **4. IMPLANTAÇÃO DO MÉTODO EAD NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO**

O ensino a distância, isto é, o EaD foi introduzido no sistema educacional brasileiro através do advento das novas tecnologias. Entretanto, a educação precisou passar por diversas transformações até chegar aos modelos atuais de ensino. Para LANDIM (1997), a EAD pressupõe a combinação de tecnologias convencionais e modernas que possibilitam o estudo individual ou em grupo, nos locais de trabalho ou fora, por meio de métodos de orientação e tutoria à distância, contando com atividades presenciais específicas, como reuniões do grupo para estudo e avaliação.

O período de pandemia da Sars Cov2 (COVID-19) exigiu de todo o mundo a adoção de medidas restritivas, à exemplo, o isolamento social. Esse fato fez com que o ensino ganhasse novos contornos, sendo o EaD o principal meio de garantir o direito à educação. Por esse motivo, a inserção do método EaD nos cursos de direito, que já gerava uma discursão assídua entre os estudiosos sobre a temática, ganhou novas convicções.

De acordo com o artigo 54, XV do Estatuto da Ordem dos Advogados é competência do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos. A OAB, dentro da suas atribuições, repudia a modalidade de ensino EAD.

Em 2019 o Conselho Federal da Ordem enviou ofício ao Ministério da Educação e Cultura - MEC para requerer a suspensão de abertura de cursos de direito por 05 (cinco) anos, em virtude da significativa baixa qualidade dos profissionais formados, le-

vando em consideração o fato de não passarem em um concurso público e tampouco no Exame de Ordem.

Já em 2021, o Conselho Federal encaminhou novo ofício à União, com o intuito de pugnar pelo sobrestamento de todos os cursos de graduação em direito na modalidade a distância pelo prazo de 180 (cento e oitenta) dias. Além disso, pediu a criação de um grupo de trabalho composto por professores, advogados, magistrados, promotores, entidades de classe, associações e especialistas na área educacional para apresentar um relatório específico para definição de um marco regulatório para o curso de direito na modalidade EAD. Os argumentos utilizados foram os seguintes:

Em inúmeros casos, observamos que os processos de autorização encaminhados por esse órgão ministerial padecem de falhas, a maior das quais reside na precariedade dos relatórios apresentados pelas comissões verificadoras, depois das inspeções realizadas in loco de maneira virtual. Causa espécie que esses relatórios sejam, muitas vezes, contraditórios, chegando a conclusões favoráveis a partir de premissas destoantes ou depois de esboçarem quadros inteiramente contrários à autorização proposta, onde se evidenciam falhas e irregularidades que estariam a inviabilizar a instalação do curso, entretanto quase sempre alcançam a nota máxima (5) cinco.

Ademais, o ensino na modalidade a distância prescinde de diversos elementos não estão à disposição de todos os cidadãos brasileiros, principalmente devido à ausência de acessibilidade tecnológica, visto que mais de 40 milhões de brasileiros não dispõem de internet e muitos não possuem as ferramentas tecnológicas fundamentais para a prática da mencionada forma de ensino, visto que infeliz-

mente a modalidade de ensino EAD, não tem poder para romper com as barreiras de desigualdade social existentes no país.

Diante disso, consideramos que modalidade de aprendizagem totalmente virtual não é adequada no momento, para os cursos de Direito e poderá, inclusive, fossilizar as terríveis deficiências já existentes nos cursos presenciais e prejudicar a sociedade como um todo. Ressaltamos ainda que a OAB vê com grande preocupação a depreciação dos docentes jurídicos os quais estão sendo desvalorizados injustificadamente, destacando-se que o nobre exercício da docência demanda a realização de atividades interpessoais, o que possibilita aferir as reais capacidades dos estudantes e permite a utilização de ferramentas didáticas adequadas para a efetiva absorção dos saberes necessários ao exercício das profissões jurídicas.

O que se percebe é a preocupação antiga da Ordem dos Advogados do Brasil com a formação dos bacharéis em direito, que tendo em vista a precarização do ensino jurídico derivada do grande número de vagas ofertadas para o curso, sem que haja uma seleção criteriosa dos estudantes. De certo, realmente há a necessidade da entidade se inquietar diante da situação, entretanto, é preciso que haja um equilíbrio no posicionamento.

Como já mencionado, a pandemia da Sars Cov2 (COVID-19) revolucionou as metodologias de ensino. A necessidade de isolamento social fez com que o uso da tecnologia, que já estava em evidência no meio educacional, ganhasse força e novas conjunturas na sua aplicação. Um exemplo claro de que os meios eletrônicos já eram necessários antes mesmo da imprescindibilidade de isolamento social é que “as leis e normas jurisprudenciais por se modificarem em uma velocidade

muito grande e quase que diariamente, fazem com que o ensino presencial do direito fique cada vez mais dependente da tecnologia, com compartilhamento de atualizações legislativas em tempo real, no exato momento em que estas se refletem na ciência jurídica” (SALLUM, 2012, p. 50).

Ocorre que o imbróglio trazido à baila não está apenas associado ao uso da tecnologia em si, mas sim ao uso exclusivo dos meios eletrônicos como forma de promover o direito à educação, já que a desigualdade social é uma realidade do Brasil e está muito longe de ser superada. Segundo estudo do Instituto Locomotiva e da consultoria PwC, 71% da população com mais de 16 anos não consegue usar a internet todos os dias.

De acordo com a pesquisa intitulada de “O abismo digital”, no Brasil, 81% da população com 10 anos ou mais usam a internet, mas somente 20% têm acesso de qualidade à rede. Há diferenças marcantes no acesso à internet entre os extremos das classes de renda (100% na classe A, em comparação com 64% na DE) e entre negros e não negros. Em termos educacionais, o índice de conexão é maior entre estudantes de escolas privadas, o que acentuou o déficit de ensino durante a crise sanitária. E apenas 8% dos internautas plenamente conectados pertencem às classes DE, enquanto entre os desconectados eles são 60%.

A internet, ao passo que possibilita para alguns a conexão sem fronteiras com o mundo, para outros pode ser uma grande limitadora. A dependência tecnológica é, portanto, um entrave no desenvolvimento dos cursos ministrados a distância, já que deve-se considerar e respeitar as dificuldades de acesso às tecnologias utilizadas para mediar o ensino e também o conhecimento dos participantes a respeito de seu uso (MORAES, 2011, p. 2).

Além do mais, outra questão que deve ser colocada em pauta é a mercancia no ensino jurídico. É perceptível a crescente oferta de cursos de direito por instituições privadas de forma capitaneada, o que pode gerar a baixa qualidade do ensino e conseqüente desqualificação dos profissionais formados. Essa problemática se acentua ainda mais com a possibilidade de implantação do método EaD na graduação.

A Resolução CNE/CES N° 9, de 29 de setembro de 2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular. O art. 4º descreve as habilidades e competências desta formação profissional do bacharel em Direito:

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.

Essas diretrizes devem ser colocadas em prática tanto no ensino presencial, quanto no ensino à distância. Entretanto, algumas delas, como a aplicação do direito, só pode ser colocada em prática através de estágios em Núcleo de Práticas Jurídicas, o que não é viável na modalidade de ensino a distância. Essa é outra problemática que deve ser colocada em pauta antes de haver a implantação do EaD nos cursos de direito.

Landim (1997, p. 9), em 1997, já mencionava uma problemática que ainda é atual: as bases teóricas da Educação a distância ainda são frágeis, porque, realmente, não é fácil estabelecer fundamentos neste campo, o que se explica, em parte, certamente, pela falta de um estudo de conjunto das variadas experiências, raramente mal sucedidas, aliás, que se espalham em dezenas de países, cada qual com suas peculiaridades, interesses, conveniências e objetivos, não se tendo chegado, ainda, a envidar esforços nacionais ou internacionais para embasamento teórico das experiências realizadas separadamente.

Logo, não basta codificar um conjunto de saberes em ambientes virtuais para que se estabeleça uma relação pedagógica de ensino, mas que é necessário, também, estabelecer, sistematizar e organizar metodologias e didáticas específicas para a interação dos envolvidos no processo, a saber, professor e aluno (AMARILLA, 2011, p. 42).

A educação a distância não pode ser confundida com cursos facilitadores, de baixa qualidade de ensino. Ao contrário, a educação a distância exige do aluno a mesma dedicação de um curso presencial, com o diferencial de que, na EaD, ele é o condutor de sua própria aprendizagem e o professor atua como mediador deste processo. É desejável, acima de tudo, que o aluno se sinta motivado para estudar em um curso oferecido na modalidade

a distância, sendo recomendável que saiba gerenciar o seu tempo, tenha auto-direcionamento, seja capaz de “ouvir” o outro no meio virtual, tenha capacidade para resolver problemas, tenha disciplina e autonomia e também a convicção do que quer e sente prazer em aprender (ABRANCHES, 2007, p. 57).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou a realização de uma análise pormenorizada a respeito da educação a distância, especificamente da possibilidade de implantação do método EaD nos cursos de Direito no Brasil.

Como é sabido, o período de pandemia da Sars Cov2 (COVID-19) exigiu de todo o mundo a adoção de medidas restritivas, tal como o isolamento social. Esse fato fez com que o ensino à distância ganhasse novos contornos, sendo este o principal meio de garantir o direito à educação.

Por esse motivo, a inserção do método EAD nos cursos de direito, que já gerava uma discussão assídua entre os estudiosos sobre a temática, ganhou novas convicções. Com o fito de obter solução para o imbróglio trazido à baila, foi necessário traçar o contexto histórico da educação, desde os primórdios, até o advento do ciberespaço. Logo após, exemplificar como o ensino à distância é visto no mundo e no Brasil. E, por fim, verificar a possibilidade de introdução desse método de ensino nos cursos de graduação em direito no país.

O que se percebe é que há muitas problemáticas com relação ao ensino jurídico à distância. A internet, ao passo que possibilita para alguns a conexão sem fronteiras com o mundo,



para outros pode ser uma grande limitadora. Além do mais, outra questão que deve ser colocada em pauta é a mercancia no ensino jurídico.

É perceptível a crescente oferta de cursos de direito por instituições privadas de forma capitaneada, o que pode gerar a baixa qualidade do ensino e conseqüente desqualificação dos profissionais formados. Essas situações já foram colocadas em pauta pela Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, que enviou ofício à União com o objetivo de suspender a abertura de vagas de cursos por um determinado período.

A regulamentação do ensino a distância no Brasil por si só não é suficiente. Os cursos EaD não podem ser confundidos como facilitadores, pelo contrário, o aluno terá que se dedicar de forma mais assídua. Com relação ao curso de direito, que necessita de uma prática assídua, com foco na realidade social, sua implantação se torna difícil através do EaD. A posição tomada por estudiosos, pesquisadores e até instituições que estudam os impactos e são competentes para opinar sobre o assunto não pode ser considerada como pura resistência, mas sim como preocupação com o papel social das instituições de ensino, bem como as metodologias utilizadas para garantir o pleno e eficiente desenvolvimento da modalidade de educação.

## REFERÊNCIAS

AMARILLA, P, F<sup>o</sup>. (2011). **Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais**. Educação em Revista, 27(2), 41-72.

ARRUDA, José Jobson de A. e PILETTI, Nelson. **Toda a história**. São Paulo: 12<sup>a</sup> edição, Editora Ática.

BATISTA, C. J. F., & Souza, M. M. **A Educação à distância no Brasil: regulamentação, cenários e perspectivas**. Revista Multitexto: São Paulo, 2015.

BATISTA, Cristina Abranches Mota et all. **Atendimento educacional especializado: orientações gerais e educação a distância**. Brasília/DF: SEESP/SEED/MEC, 2007

BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

BORTOLOTI, Karen Fernanda da Silva. **O *ratio studiorum* e a missão no Brasil**. Disponível em . Acesso em 01 de junho de 2022.

CARVALHO, B. **Ensino a distância: limites e possibilidades na formação de professores (Dissertação de Mestrado)**. Universidade Estadual Paulista: Araraquara, SP, 2014.

COLAÇO, Thais Luzia. **Aprendendo a ensinar direito o direito**. Florianópolis: OAB/SG Editora, 2006.

CUNHA, M. R. **Gestão estratégica de IES: modelos e funções do planejamento extra-tégico em universidades públicas e privadas de Palmas – Tocantins (Dissertação de mestrado)**. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, 2011. Recuperado de <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/3804>. Acesso em 15 de junho de 2022.

FERNANDES, Stefani Martins; HENN, Leonardo Guedes; KIST, Liane Batistela. **O ensino a distância no Brasil: alguns apontamentos**. Research, Society and Development, v. 9, n.1, e21911551: São Paulo, 2020.

LANDIM, Claudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação a distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

Luzzi, D. A. **O papel da educação a distância na mudança de paradigma educativo: da visão dicotômica ao continuum educativo (Doctoral dissertation)**. Universidade de São Paulo: São Paulo-SP, 2007.

MANA CORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

MAIA, C., & MATTAR, J. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. Pearson Prentice Hall. 2007.

MINOGUE, Kenneth R. **O Conceito de universidade**. Trad. de Jorge Eira G. Vieira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

MORAES, V. F. Desvantagens Da Ead. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**. Belo Horizonte, v.2, n.2, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/65688/39687>. Acesso em 15 de junho de 2022.

NADER, Paulo. **Introdução ao estudo de direito**. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

OLIVEIRA, Paulo de. **História da educação no Brasil, período jesuítico**. Rio de Janeiro, 2005: Disponível em: < <http://www.avm.edu.br/monopdf/8/PAUL%20DE%20OLIVEIRA.pdf>>. Acesso em 01 de junho de 2022.

NASCIMENTO, Anderson Costa. **Evolução do Ensino Superior Jurídico**. Evocati: Aracaju, 2013.

PESSOA, Flavia Moreira Guimarães. **Manual de metodologia do trabalho científico: Como fazer uma pesquisa de direito comparado**. Aracaju. Evocati, 2009.

PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. **Reflexões sobre a docência jurídica**. Aracaju: Evocati, 2013.

PWC. **O abismo digital no Brasil: Como a desigualdade de acesso à internet, a infraestrutura inadequada e a educação deficitária limitam nossas opções para o futuro**. Instituto LocoMotiva: São Paulo, 2021. Disponível em <<https://www.pwc.com.br/pt/estudos/preocupacoes-ceos/mais-temas/2022/o-abismo-digital-no-brasil.html>> Acesso em 15 de junho de 2022.

PRETI, O. **Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT, 1996.

SOARES, Maria Susana Arrosa. **A educação superior no Brasil**. 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf>>. Acesso em 02 de junho de 2022.

# ENSINO HUMANIZADO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS X DISCURSO DE ÓDIO

## **Ubirajara Coelho Neto**

Especialista, Mestre e Doutor em Direito Constitucional – UFMG. Pós Doutor em Direito Público - Universidade de Lisboa. Ex. Prof.º do Curso de Direito – UFMG. Ex. Prof.º Adjunto do Curso de Direito - UFRN e UFT (Graduação e Mestrado). Prof.º Associado III do Curso de Direito – UFS. (Graduação e Mestrado).

## **Luiz Antônio Cardoso de Melo Guilherme**

Advogado. Mestrando em Direito pela UFS. Pós-Graduado em Direito Público pela UNIASSELVI. Pós-Graduado em Ciências Criminais pela Faculdade Social da Bahia. Especialista em Direito Eleitoral pela PUC-MG.

**RESUMO**

O presente artigo de revisão bibliográfica analítica buscou em seu objetivo analisar e relatar analiticamente, o processo de ensino humanizado nas universidades brasileiras como abordagem de mitigação da prática do discurso de ódio na seara acadêmica. O estudo se justifica pela necessidade em se compreender o desenvolvimento das políticas que visem à conscientização e sensibilização para a redução das práticas de discurso de ódio, e estancamento dos impactos negativos que essas práticas têm no ambiente acadêmico. O estudo se debruçou na identificação dos processos de desenvolvimento do ensino no Brasil, do ensino superior no país, da educação humanizada ou humanizadora e as questões relativas aos discursos de ódio ocorrentes nos espaços de ensino superior do Brasil.

**Palavras-chave:** Políticas Educativas; Liberdade de Expressão; Discurso de Ódio; IES.

**ABSTRACT**

This analytical bibliographic review article sought in its objective to analyze and analytically reporting the humanized teaching process in Brazilian universities as an approach to mitigating the practice of hate speech in the academic field. The study is justified by the need to understand the development of policies aimed at raising awareness and awareness for the reduction of hate speech practices, and stagnation of the negative impacts that these practices have on the academic environment. The study focused on identifying the processes of teaching development in Brazil, higher education in the country, humanized or humanizing education and issues related to hate speech occurring in higher education spaces in Brazil.

**Key-words:** Educational Policies; Freedom of expression; Hate Speech; University.

## 1 INTRODUÇÃO

Historicamente, o processo de desenvolvimento do ensino no Brasil esteve atrelado às diferentes perspectivas das diferentes modalidades governamentais, desde o período monárquico do país, perpassando por sua independência, instituição da República, Ditadura Militar e Redemocratização do país. O processo de humanização do ensino obtém maiores proporções a partir da redemocratização do país, com políticas educacionais (algumas neoliberais) para maior inserção da população ao Ensino Superior, em suas diversas modalidades, redirecionando a delimitação do acesso às Instituições de Ensino Superior (IES), a uma população mais heterogênea, ao invés de um público proveniente da elite brasileira.

Sendo assim, diante desse cenário mais heterogêneo da nova população universitária brasileira, o ensino superior, assim como o ensino básico, precisou ser adaptado às diversidades culturais, sociais e econômicas dos discentes, visando atender as divergentes realidades do novo público universitário, com uma abordagem que abrangesse as subjetividades dos discentes, além de otimizar as relações dentro do universo acadêmico, quer seja entre os estudantes, quer seja entre os estudantes e os docentes.

As divergências existentes nesses grupos estudantis tão heterogêneos dentro das IES, ocasionalmente são justificativas, a saber, insensatas, para a investidura do discurso de ódio nas relações dicotômicas discente-discente e discente-docente, havendo, pois, a alteração, em suma negativa, do produto final do processo de ensino-aprendizagem, e, ocasionalmente, influenciando na prática profissional do aluno após sua graduação na

IES, em virtude de suas frustrações no âmbito acadêmico, o qual deveria ser um ambiente inclusivo e não segregador.

Diante do exposto, esse artigo divide-se em tópicos que relatam analiticamente, e de forma breve, o processo de desenvolvimento do ensino humanizado nas Universidades Brasileiras e a relação desta modalidade com o discurso de ódio recorrente nessas instituições, e quais medidas são e devem ser tomadas para mitigação dessa ação criminosa e que afeta negativamente a formação universitária de vários grupos populacionais brasileiros, dentro do espectro de vulnerabilidade em suas várias tangentes, como raça/cor/etnia, LGBTQIA+, sexo/gênero, regionalidade, etc.

Dessa forma, este artigo de revisão bibliográfica tem como objetivo relatar analiticamente, o processo de ensino humanizado nas universidades brasileiras como abordagem de mitigação da prática do discurso de ódio na seara acadêmica.

É válido frisar que o estudo se justifica pela necessidade em se compreender o desenvolvimento das políticas que visem à conscientização e sensibilização para a redução das práticas de discurso de ódio, e estancamento dos impactos negativos que essas práticas têm no ambiente acadêmico, bem como na inserção e aplicação técnica dos novos profissionais graduados no mercado de trabalho.

Este artigo se debruça na revisão bibliográfica analítica considerando o breve levantamento do desenvolvimento do ensino superior no Brasil, bem como a introdução da educação humanizada e ou humanizadora nos espaços de ensino superior, além de fazer breve análise sobre as manifestações de discursos de ódio ocorrentes nos espaços das Instituições de Ensino Superior públicas e privadas do país.



Para a realização da pesquisa, foi utilizado o espaço da plataforma de buscas Google Acadêmico, delimitando a temporalidade das obras entre 2015 e 2022, desde que fossem trabalhos voltados às discussões da temática educação humanizada ou humanizadora nas IES's brasileiras e as manifestações de discursos de ódio voltado às diversidades abrangidas pelas políticas educativas de inclusão da diversidade nas IES's.

Dessa forma, os capítulos que se seguem são estruturados na identificação dos processos de desenvolvimento do ensino no Brasil, do ensino superior no país, da educação humanizada ou humanizadora e as questões relativas aos discursos de ódio ocorrentes nos espaços de ensino superior do Brasil.

## **2 O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO NO BRASIL**

A educação tem por objetivo geral promover habilidade e competências dos indivíduos através de métodos de ensino que visem estimular e intensificar as relações do indivíduo com a sociedade e o meio ambiente como um todo, desenvolvendo as potencialidades da pessoa humana integrando-a a comunidade em que está inserida em sua totalidade, considerando suas subjetividades (KUPPER, 2020).

O processo histórico do desenvolvimento do sistema educacional no Brasil foi deveras lento até a primeira metade do século XX, quando era voltado a um grupo seletivo da população, em suma pessoas com maior poder aquisitivo nas cidades, de sexo masculino, e de cor/raça branca. No início da segunda metade do século XX o sistema de ensino brasileiro foi criando estratégias de massificação do acesso ao ensino, fosse público ou

privado, retratando um sistema de ensino quantitativo e pouco qualitativo.

Essa massificação da educação no século XX se refletiu em todos os níveis educacionais, desde o ensino fundamental e médio, até o ensino superior; de modo que em 1933 o número de alunos no nível fundamental e médio era de cerca de dois milhões e duzentos e oito mil alunos, e de vinte e três mil alunos matriculados no ensino superior; enquanto que em 1968, o número de discentes matriculados nos níveis de educação básica era de cerca de quinze milhões e cem mil alunos, e no ensino superior já havia 278 mil alunos matriculados nas faculdades, e em 1998, o ensino básico fundamental e médio contava com quarenta e dois milhões e quinhentos mil alunos matriculados, e quase dois milhões de discentes nas instituições de ensino superior do Brasil (IBGE, 2000; UNESCO, 2002).

Ainda na década de 1990, ocorreu um movimento mundial voltado à formalização de protocolos e na condução de políticas educacionais que promovessem e garantissem um compromisso ético dos governos de vários países em proporcionar a igualdade e equidade nas oportunidades, considerando as diferenças do indivíduo no processo de ensino-aprendizagem, a exemplos da Declaração Mundial de Educação para Todos, no ano de 1990 (NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019).

O final do século XX reflete o resultado da política de massificação da educação, multiplicando cada vez mais o número de alunos matriculados nas escolas e IES brasileiras, ao passo que o neoliberalismo se expande no âmbito educacional, trazendo diferentes formatos de instituições de ensino, muitas direcionadas a públicos específicos, segregando ainda mais o público discente diante de suas realidades diversas, de modo que a qualidade do

ensino estivesse atrelada aos níveis de camadas sociais e seus poderes aquisitivos.

Assim, o acesso ao ensino ainda era condicionado às possibilidades de adesão às minorias, em que pesassem suas condições aquisitivas e necessidade e aceitação do mercado, que muitas vezes condicionava os grupos de minorias a, no máximo, a conclusão do ensino médio, e, talvez, uma complementação com curso técnico para inserção de capacitação prática ou mecânica no mercado de trabalho, ou ainda, cursos de graduação do ensino superior, fornecidos por IES menores, particulares, com processos seletivos de adesão ou vestibulares menos complexos, e com cursos de bases mais conteudista, que visem à manutenção da massa trabalhista de baixo impacto salarial (FLORES, 2017).

Nesse sentido, percebe-se a necessidade da introdução do ensino humanizado nas instituições de ensino brasileiras, como proposta central de ressignificação da garantia do princípio da igualdade e equidade social no acesso democrático ao ensino, e a redução dos fatores limitadores desse acesso, inclusive, as ações limitadoras dentro das próprias instituições, como as práticas de preconceito e violência em seus diferentes níveis, como a violência moral, psicológica e física, por exemplo.

### **3 O ENSINO HUMANIZADO**

Diante de todos os cenários diferentes das realidades dos públicos estudantis, impera a necessidade de se considerar as subjetividades dos diferentes modos de vida e realidades práticas dos discentes e dos docentes, e nesse sentido, a educação deve abranger mais que o produto do processo ensino-aprendi-

zagem, tornando o estudante um cidadão do mundo, capaz de promover a socialização de modo mais civilizado, bem como a relação do indivíduo com o ambiente, assim como reitera o estudo de Ecco e Nogaro (2015):

[...] Há que se considerar, inicialmente, que educação é um vocábulo complexo, que induz a múltiplos conceitos, significados e sentidos. Para muitos, por exemplo, refere-se ao trabalho desenvolvido no âmbito institucional, mais precisamente em escolas, faculdades, universidades e instituições similares, reduzindo o conceito ao processo ensino-aprendizagem. Para outros, educação relaciona-se ao nível de civilidade, cortesia, urbanidade, bem como à capacidade de socialização manifesta por determinado indivíduo. Nessa perspectiva, o significado do termo em foco, restringe-se aos elementos da subjetividade individual. (ECCO; NOGARO, 2015. p. 3525).

Nessa perspectiva, o ato de educar, por si, é inerente ao de humanizar, portanto educar é humanizar, e o educador é um humanizador, e deve se pautar nesse pilar como estrutura basilar na construção do ensino-aprendizagem, na construção do ser, e sua formação como cidadão consciente do mundo, em que pese sua reflexão crítica em relação às distintas sociedades e toda diversidade inserida nestas, construindo pontes através de processos integrativos e inclusivos, que visem à democratização da educação e a garantia de seu acesso de forma equitativa.

Dessa forma, Paulo Freire (1994) defende um sistema educacional que promova o ser humano, em suas humanidades, e se por ora educar é promover o ser, é por consequência uma ação humanizadora, considerando a incompletude do ser, assim,

[...] Em vista disso, modificar-se é uma necessidade da natureza dos seres humanos, na busca de complementarem-se como pessoas, concretizando sua vocação de Ser-Mais, numa espécie de atualização constante. No entanto, esta condição humana não exclui outra possibilidade, que consiste em Ser-Menos: “A humanização enquanto vocação tem, na desumanização, sua distorção”. (FREIRE, 1994, p. 184).

Entretanto, a expansão das instituições de ensino provenientes do neoliberalismo, que proporcionou maiores vagas para os públicos estudantis, através da promoção do ensino privado que atendesse a diversos formatos aquisitivos da população, visando números ao invés de qualidade, não consegue acompanhar às necessidades mercadológicas considerando integralmente as subjetividades individuais da massa trabalhadora, que, muitas vezes, é profissional fruto destas instituições que visam à formação quantitativa do profissional, ao invés da formação do ser humano e suas habilidades e competências profissionais, um processo denominado por Ribeiro e Schlegel (2015) como “estratificação horizontal do ensino superior”.

Como reitera Silva (2021), quando realiza uma análise crítica a respeito de todo o sistema que formaliza a repetição desses padrões de desumanização, tais como o “desrespeito, violência, mentira, *fake news*, desmotivação, depressão, cinismo, tirania e a desvalorização do pensar, da educação, da intelectualidade, da formação sociocultural”. Ainda, Silva (2021) diz que,

Para além de toda a incoerência político-organizacional por trás do ensino público brasileiro, estamos falando de um sistema educacional tão limitado, tão escasso dos

pontos de vista econômico, social e formativo, que essas escolas proporcionam um percurso educacional extremamente desumanizador, o qual, per se, pode despertar em alguns dos seus agentes o ímpeto de caos (às vezes por militância, às vezes por impertinência), instaurando o desassossego, desperdiçando saberes locais, anulando identidades marcadas pela marginalização classista e construindo, portanto, o próprio demérito da instituição e do sistema. De qualquer forma, vale frisar: aqui a crítica é contra o sistema, e não contra as pessoas (e subjetividades) que o compõem. Nesse sentido, o sistema é como um vício institucional que assola a consequência máxima da educação: a pessoa humana. (SILVA, 2021).

Diante disso, é válido inferir que a ausência de políticas educativas baseadas na educação humanizadora impacta negativamente nos processos de formação educacional do indivíduo, trazendo à tona a desumanização do sujeito e sua coisificação dentro de uma massa voltada a ações que estimulam o desamor, a insensibilidade, a falta de empatia e a violência (FREITAS, 2018).

E, com base nessa perspectiva Cortella (2001) defende que ao educador fica a incumbência desafiadora de angariar estratégias que estimulem a humanização do processo educativo, em que pese uma percepção de ensino superador e resiliente, que vise à mitigação das desigualdades sociais e culturais, que tanto distanciam os universos dos discentes e bem como dos docentes, e promova um processo de ensino-aprendizagem mais abrangente, equalizador e humanista.

Nessa perspectiva Silva (2021) conclui em seu estudo a recorrente e constante necessidade da aplicação efetiva de uma

educação humanizada que vise a inserção do indivíduo em sua totalidade e em todos os espaços que denotem a possibilidade de humanidade, com efeito. Nesse sentido, para o autor,

[...] no campo pragmático, a abstração destas propostas supõe um leque de articulações sociais, legais e operacionais de ordem vária, mas não anula a urgência da reflexão: a educação deve ser humanizada já, sobretudo em tempos de inegável desmonte não apenas das instituições, mas também – e muito mais – da potência intelectual que, presente em cada ser humano, poder-se-á desdobrar-se em possibilidades de revolução, de luta e transformação social, o que, nos dias de hoje, não ocorre pelos claros interesses do Estado em manter as mentalidades no limbo do pseudoconhecimento e dos algoritmos, na paranoia da pós-verdade e nos labirintos hipertextuais das redes e seus debates, virtuais tanto na forma quanto no conteúdo. (SILVA, 2021).

#### **4 O ENSINO HUMANIZADO NAS IES'S NO BRASIL**

O ensino superior no Brasil está fincado em objetos jurídicos regrados por dispositivos constitucionais regulamentados por leis ordinárias que guiam o sistema educacional brasileiro, que também se orienta por protocolos internacionais de instituições diversas experts no âmbito educacional, com a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XX, que trouxe à luz pautas referentes à consideração das subjetividades dos sujeitos em seus inumeráveis cenários de vivências e de formação do Ser-Mais, além de questões sobre a resiliência dos sujeitos envolvidos no processo educacional (DINIZ, 2019).

Dentre as etapas de formação do sistema de ensino superior brasileiro, a Constituição Federal de 1988, promulgada com a redemocratização do Brasil, vem em seu artigo 205 preceitua a educação como direito universal, dever do Estado e da família, devendo ser estimulada e promovida também pela sociedade, objetivando o desenvolvimento do indivíduo, do cidadão e do trabalhador, reiterando a dignidade da pessoa humana.

Em contrapartida, embora a Constituição Federal/88 prescreve a educação para todos de forma equitativa, os incentivos e recursos para a efetivação desta deixam a desejar, ao passo que se mostram insuficientes ou desorganizados, afetando assim o que deveria ser o pleno desenvolvimento humano ensejado.

Objetivando abarcar um maior universo de estudantes no ensino superior, os governos federais brasileiro entre os anos de 1995 e 2012 aplicou políticas educativas que permitiram o aumento de 360% no número de matriculados, a exemplo do Programa Universidade Para Todos (ProUni) implementado no ano de 2005, durante o governo Lula, sob a lei nº 11.906/2005, além do FIES, Fundo de Financiamento Estudantil, que foi reformulado em 2010, e que foram programas que proporcionaram um maior acesso dos indivíduos das classes “C” e “D” ao ensino superior, em universidades públicas e privadas (ALMEIDA, 2015; COSTA, 2019).

A partir do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implementado em 2007, ainda no governo Lula e continuado pelo governo da presidenta Dilma Rousseff, as políticas de educação do ensino superior começaram a debater a ocupação das diversidades nas IES a partir da democratização do ensino (FIORI et al., 2017), e nesse contexto, a proposta de aplicabilidade do ensino humanizado nas



IES's começa a ser debatida com maior frequência, tendo sua afirmação prática com a sanção da Lei Federal de Cotas, sob nº 12.711/2012, pela presidenta Dilma Rousseff, e que proporcionou o maior acesso das pessoas pretas, pardas, indígenas e pobres, preteridas historicamente do acesso aos espaços de ensino superior público, antes voltados ao público branco elitista do Brasil (MACEDO, 2019 a).

Essas políticas tiveram resultados positivos no sentido do acesso das diversidades aos espaços de ensino superior, nas questões de cor/raça/etnia para as IES's públicas, passando de 19% de negros na graduação em 2000, para 35% em 2010, sendo que o aumento mais significativo foi voltado ao público de mulheres pretas (MACEDO, 2019 b); e nas questões de renda e classe para as IES's privadas, destacando que a maioria dos graduandos, pouco mais de 75%, estavam matriculados nestas instituições (INEP, 2019).

Percebe-se a efetividade da política de acesso as IES's, política essa que transformou os cenários dos espaços de ensino superior em todo o território brasileiro, inclusive nos interiores dos estados, abrangendo um grande número de indivíduos com histórias e modos de vida muito diversificados, o que, por sua vez, teve um impacto no encontro dessas diferenças, na medida em que muitas IES's não estavam preparadas para lidar com os inúmeros retratos das diversidades dos distintos cenários brasileiros.

Diante disso, as manifestações conflituosas nos espaços de ensino superior em relação às diversidades tornou-se cada vez mais recorrente, desde o processo de delimitação de vagas para as diversidades, como as cotas, quando grupos da sociedade se opõem ao espaço dedicado ao povo preto e indígena nessas instituições, até

mesmo como um processo de tentativa de reparação histórica, ao se tentar mitigar o impedimento desses grupos ao ensino superior, em detrimento da ocupação das “senzalas contemporâneas”. Bem como dos pobres que hipoteticamente, deveriam ocupar os cursos de baixo status social, para formar a força de trabalho de um cenário econômico liberal que favorece apenas as elites.

Os grupos da sociedade que se opõem aos sistemas de cotas reforçam a ideia errônea de que este é um processo que afirma o racismo e a limitação das classes trabalhadoras e de baixa renda, ao destacar que a reivindicação dos vários grupos de movimentos dos povos negros e indígenas, bem como de grupos socialmente vulneráveis. Nesse processo, torna-se recorrente os episódios conflituosos marcados por discursos de ódio, além da censura e da perseguição de pesquisadores das searas das diversidades e dos direitos humanos (PINHEIRO-MACHADO; SCALCO, 2018).

## 5 DISCURSO DE ÓDIO NAS IES'S

O grande debate envolto nas questões referentes às manifestações do discurso de ódio é a normalização destas em detrimento do direito à liberdade de expressão, o que sempre torna o tema emblematicamente polêmico e complexo, visto isso, o debate requer muita reflexão e olhar crítico que ponderem todas as subjetividades dos diversos cenários expostos (CAVALCANTE-FILHO, 2017).

Cabe aqui elencar a visão de Cortes (2018) em seu estudo interdisciplinar sobre discurso de ódio, quando, apesar da dificuldade em se definir o conceito de discurso de ódio, devido a complexidade de sua contextualização, e, baseando-se nos estudos de Yong (2011), Silva (2011) e Simpson (2013), relata que

[...] o discurso de ódio é um conceito amplo, que pressupõe a externalização de ideias do plano mental para o plano concreto e que ataca alguém baseado em sua afiliação grupal. A necessidade de vincular a fala ofensiva contra uma pessoa e o pertencimento desta a um grupo parece ser um elemento comum nas definições de discursos de ódio. Além disso, os grupos usualmente considerados são os que se formam a partir de identificação étnica, religiosa ou de orientação sexual. Esses parecem também ser os grupos mais facilmente defensáveis com relação a discursos de ódio (CORTES, P. 2018, p. 187).

Dentro das IES's as manifestações dos discursos de ódio versus a reivindicação da liberdade de expressão se contrapõem e elevam a crise na educação superior brasileira. E, nesse sentido, Hanna Arendt (1999) já analisava essas questões atuais, porém, recorrentes, desde a metade do século XX, nos espaços de ensino superior, em que ocasionalmente, os problemas envolvidos às questões das diversidades são potencialmente resolvidos com vistas preconceituosas ou tendenciosas, o que, em suma, desfavorece a parte mais vulnerável e vítima do discurso de ódio (ARENDR, 1999), em manifestações xenofóbicas, racistas, machistas, homofóbicas, transfóbicas, gordofóbicas, misóginos, preconceito às diferenças religiosas, e outras mais que visem a redução da dignidade da pessoa humana.

Diante disso, cabe a análise das disposições da banalização do mal, em que conta com que a vítima seja corriqueiramente resiliente, ao invés de se optar por uma política que trabalhe com a exterminação da intolerância cultural, racial, social que aflige as parcelas vulneráveis dentro das IES's, e que se estende aos corpos discente e docente (XARÃO, 2017).

Assim como reitera Rezer (2021),

[...] Certamente, o mal pode ser arquitetado e projetado sistematicamente com maestria e racionalidade, de forma cientificamente planejada (e creio não haver quem duvide disso). Porém, não podemos desconsiderar que a incapacidade de pensar, bem como, de se colocar no lugar do outro (alteridade), conforme sinaliza Arendt (2000), representa considerar que a maldade do mundo pode assumir formas terrivelmente normais, na qual, aquele que produz o mal, inclusive, pode imaginar estar fazendo o bem – uma complexa condição paradoxal na produção do mal, comum ao longo da história: a realização do mal em nome de um possível “bem maior” (qualquer semelhança com elementos presentes na conjuntura contemporânea brasileira não é mera coincidência). (REZER, 2021, p. 160).

Ao analisar essa questão, pode-se destacar a necessidade eminente em se considerar o cuidado e profundidade das questões envolvidas e nas circunstâncias que um indivíduo a tentar reduzir a humanidade de outro através das manifestações dos discursos de ódio, delimitando espaços de barbárie onde deveria haver união, harmonia e maiores esforços conjuntos que visassem promover um espaço de pensamento, cultura, inovação tecnológica e social, como as IES's públicas e privadas.

E, nessa perspectiva Rezer (2021) analisa da seguinte forma:

[...] Cabe lembrar, que constituem também objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. E na mesma Constituição de 1988, o artigo Art. 5º, inciso

XLI, afirma que “[...] a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais” (BRASIL, 1988). Ou seja, por princípio, há travas constitucionais que permitem considerar que não temos liberdade para praticar o mal, mesmo reconhecendo a disputa sobre os limites disso, entre diferentes leituras assumidas por diferentes segmentos sociais, inclusive, presentes em muitos discursos oficiais do atual governo brasileiro. (REZER, 2021, p. 107).

Diante disso, é possível observar que se faz imperativa a revolução na educação em que pese a ética e empatia, além das responsabilidades cabíveis aos envolvidos nos processos de discursos de ódio, a saber quem o pratica e o espaço onde o evento ocorre, sobretudo, para discernimento e identificação das manifestações dos discursos de ódio do direito da liberdade de expressão como justificativa errônea e dissimulada do pensamento odioso de desumanização do ser, e a prática do Ser-menos.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo trouxe à luz as questões das polêmicas e complexas relações entre discurso de ódio e liberdade de expressão, em que foi possível observar que, na medida em que ocorriam políticas educativas de maior abrangência de acesso do povo em sua diversidade aos espaços de ensino superior no Brasil, também eram reproduzidas manifestações de distanciamento do novo público universitário brasileiro, através da prática do discurso de ódio, em fatos xenofóbicos, racistas, machistas, homofóbicos, transfóbicos, gordofóbicos, misóginos, preconceito às diferenças religiosas, entre tantas outras manifestações de tentativa de mi-

nimização do ser humano, do indivíduo e sua essência, seu modo de vida, cultura, ancestralidade, espiritualidade.

Nessas circunstâncias, percebeu-se a necessidade constante do debate e da aplicação de políticas educativas afirmativas do ensino humanizador, sobretudo anterior ao ensino superior, e continuado no ensino superior, objetivando conscientizar e sensibilizar o discente, bem como o docente, no que tange às práticas éticas e de sensibilidade e empatia em relação às subjetividades ocorrentes nas divergências sociais, culturais, fisiológicas, fenomenológicas, como sugerem os estudos de Paulo Freire e Hanna Arendt, a fim de tornar o espaço das instituições de ensino superior cada vez mais de inclusão e de formação de opinião crítica, reflexiva, política, social e cultural, ao invés de um espaço onde a segregação seja reproduzida inconseqüentemente, na prerrogativa de que não houvesse a responsabilização de quem pratica o discurso de ódio como se erroneamente fosse um episódio de manifestação do livre direito à liberdade de expressão, o que de fato, não o é.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. **Os Herdeiros e os bolsistas do ProUni na cidade de São Paulo**. *Educação e Sociedade*, v. 36, n. 130: 85-100, 2015.

ARENDRT, H. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. **A condição Humana**. 10<sup>a</sup>. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. 2019.

CAVALCANTE-FILHO, J. T. **O discurso do ódio na jurisprudência alemã, americana e brasileira: como a ideologia política influencia os limites da liberdade de expressão**. São Paulo: Saraiva, 2017.

CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 4ª edição, p. 129-159, 2001.

CORTES, P. R. O discurso de ódio e os grupos ideológicos: reflexões interdisciplinares. In: **Direitos políticos, liberdade de expressão e discurso de ódio**. Org.: PEREIRA, R. V. – Belo Horizonte: IDDE, 2018.

COSTA, H. **Estudantes do ProUni na crise do lulismo**. *Revista Plural*, v.26: 289-311, 2019.

DINIZ, R. V.; GOERGEN, P. L. **Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade**. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 24, 573-593, 2019.

ECCO, I.; NOGARO, A. **A educação em Paulo Freire como processo de humanização**. In Educere: XII Congresso Nacional de Educação (pp. 3523-3535), 2015

FIORI, A. L.; ASSÊNSIO, C.; ANDRADE, F.; TEIXEIRA, J.; PATRIARCA, L.; DAL BO, T. **“O tempo e o vento: notas sobre a arte de burocratizar cotas na USP”**. *Revista de Antropologia*, v.60, n.1: 55-83, 2017.

FLORES, S. R. **A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República**. *Revista. Inter. Educ. Sup.* v.3, n.2: 401-416, 2017.

FREIRE, P **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios.** 4. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

FREITAS, B. **Educação humanizada: o saber e o fazer de cada um compartilhado por todos na arte de educar.** *Revista de Ciências Humanas*, v. 19, n. 02, p.68-91, 2018.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Recenseamento de 2000, em números completos.** 2000.

KUPPER, A. **Educação no Brasil: reflexões e perspectivas.** *Terra e Cultura*. v. 20, n. 39: 50 – 60, 2020.

MACEDO, R. M. **Escolhas possíveis: narrativas de classe e gênero no ensino superior privado.** Tese (doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MACEDO, R. G. M. **Políticas educacionais e a questão do acesso ao ensino superior: notas sobre a deseducação.** *Cadernos de Campo*, v. 28, n.2, p. 26-31, 2019.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. R. J. **Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva.** *Educação & Realidade*, v. 44, n. 1, e84853, 2019.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Dados de projeção da educação brasileira.** 2002.

PINHEIRO-MACHADO, R.; SCALCO, L. **Da esperança ao ódio: juventude, política e pobreza do lulismo ao bolsonarismo.** *Cadernos IHU Ideias*, 2018.

REZER, R. **Banalidade do Mal, produção e veiculação de discursos de ódio: e a Universidade com isso?** *Revista de Ciências Humanas*, v. 22, n.1: 101-123, 2021.

RIBEIRO, C. A. C.; SCHLEGEL, R. Estratificação horizontal e ensino superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHE, M. (org). **Trajetórias**



**de desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos.** São Paulo, Ed. Unesp, 2015.

SILVA, P. G. **Educação Humanizada: um novo paradigma de consciência social para o Brasil** (e não só). *Revista Ponte*. 2021. Disponível em: <https://www.revistaponte.org/post/educa%C3%A7%C3%A3o-humanizada-um-novo-paradigma-de-consci%C3%Aancia-social-para-o-brasil-e-n%C3%A3o-s%C3%B3>

SILVA, R. L.; et al. **Discurso de ódio em redes sociais: jurisprudência brasileira.** *RevistaDireito GV*, v. 7, n. 2: 445-467, 2011. p. 447.

SIMPSON, Robert Mark. **Dignity, harm, and hate speech.** *Law and Philosophy*, v. 32, n. 6, p. 701-728, 2013. p. 701.

YONG, C. **Does freedom of speech include hate speech?** *Res Publica*, v. 17, n. 4: 385- 386, 2011. p.386.

XARÃO, J. F. L. **Banalização da “Banalidade do Mal”.** *Pensando – Revista de Filosofia*. v. 8, n.15, 2017.



# 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

## **Luiz Antônio de Alcântara Santos**

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe (PRODIR/UFS). Especialista em Direito Público (UniRuy). Professor da área de Direito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

## **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.

## RESUMO

O presente trabalho se destina a analisar a relação entre a exigência legal de licenciatura ou complementação pedagógica para a atuação docente na área de Direito junto aos cursos técnicos integrados (educação básica) dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A concretização da proposta político-social desses cursos exige práticas metodológicas que construam uma relação de ensino-aprendizagem capaz de formar um sujeito crítico-reflexivo, leitor e transformador da sua realidade, rompendo com a visão de mera transferência de conhecimento que predomina nas práticas do ensino jurídico brasileiro.

**Palavras-Chave:** Complementação pedagógica; Docência em Direito; Cursos técnicos integrados; Práticas pedagógicas; Metodologia de ensino.

## ABSTRACT

The present paper has the intention of analyzing the relationship between the legal requirement of a teacher graduation or pedagogical complementation for teaching activities in the area of Law with the integrated technical courses (basic education) of the Federal Institutes of Education, Science and Technology. The realization of the political-social proposal of these courses requires methodological practices that build a teaching-learning relationship capable of forming a critical-reflective subject, reader and transformer of their reality, breaking with the vision of mere transfer of knowledge that predominates in the practices of the Brazilian legal education.

**Keywords:** Pedagogical complementation; Teaching in Law; Integrated technical courses; Pedagogical practices; Teaching methodology.

## 1 INTRODUÇÃO

A estruturação dos cursos técnicos integrados nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), com vistas a proporcionar uma formação integral no nível da educação básica, carrega consigo uma proposta pedagógica que exige o direcionamento de esforços para a formação de um sujeito capaz de compreender a sua realidade e de se comportar como agente de transformações sociais, desvinculando-se do sujeito acrítico que mais interessa ao sistema capitalista de produção.

Dentre os fatores capazes de contribuir para o alcance das finalidades desse projeto formativo, a prática docente é a que lidera a execução dos projetos pedagógicos nos cursos, ressaltando-se, nesta análise, a situação do professor da área de Direito, que na maioria das vezes é o único profissional da sua área de formação na unidade de ensino em que atua nos IFs. Em paralelo a essa realidade, a sua formação no bacharelado não contribuiu para a construção de um profissional atento e capacitado às práticas pedagógicas que o ensino jurídico precisa, especialmente no contexto dos cursos técnicos integrados, que compõem a educação básica brasileira.

Observando a consecução das finalidades pedagógicas na educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional exige a formação em licenciatura (ou a complementação pedagógica para os bacharéis) como requisito à atuação docente em cursos que integrem esse nível da educação, composto pelo ensino infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio (este último abrangendo os cursos técnicos integrados). Na prática, essa formação sugere a mencionada formação do professor para, dentre outros fins, dominar as práticas didático-pedagógi-

cas necessárias à construção de uma relação de ensino-aprendizagem que proporcione o desenvolvimento de habilidades nos alunos, como a capacidade crítico-reflexiva, a solidariedade e a construção de soluções que melhorem as condições de vida em sociedade.

Esse rompimento com a visão de mera transferência de conteúdo aos alunos, através da atuação dos docentes de Direito nos cursos técnicos integrados dos IFs, pode se valer de algumas práticas metodológicas já reconhecidas por educadores e pesquisadores do tema, como a construção de uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos, a utilização de tecnologias digitais, métodos que favoreçam o sentimento de unidade e o trabalho colaborativo, dentre outras. A análise dessas possibilidades, à luz da exigência formativa para a atuação na educação básica, é a proposta deste trabalho.

## **2 OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E A SUA PROPOSTA POLÍTICO-SOCIAL**

O advento da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu no Brasil a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, convertendo inúmeras Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica do país em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), os quais são instituições públicas de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica, conjugando conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

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). Para isso, a oferta de cursos em que o ensino médio (educação básica) ocorre de forma concomitante com o ensino técnico de alguma área profissional é um padrão nos IFs.

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 conteúdos 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<sup>1</sup>, considerando que o conteúdo programático e os objetivos dessas disciplinas costumam ter melhor aderência a essa área de formação.

Apesar da proposta divergente da regra observada na rede privada de ensino, os cursos técnicos integrados encontram

---

<sup>1</sup> A esse exemplo, pode-se citar o Curso Técnico integrado em Administração, do campus Juazeiro/BA do IFBA, cujo PPC exige, dentre as “*Contratações necessárias para oferta de todos os componentes curriculares*”, um docente graduado em Direito (p. 189) e possui em sua grade a disciplina de “*Direito e Gestão*”, e também o Curso Técnico integrado em Hospedagem, do campus Aracaju/SE do IFS, cujo PPC possui em sua grade a disciplina de “*Direito e Legislação Aplicados à Hotelaria*” (p. 13).

respaldo quanto à sua forma no art. 4º, §1º, inciso I do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que prevê expressamente a matrícula única dos alunos que tenham concluído o ensino fundamental para a obtenção da habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino (BRASIL, 2004). Uma legítima proposta de conjugação de duas formações, uma geral e uma técnica, num único projeto de curso, cuja execução demandará o aumento da carga horária total a ser cursada, como autoriza o §2º do referido dispositivo normativo.

Por trás da regulamentação normativa, a proposta dos cursos técnicos integrados visa à superação da tensão existente entre a formação integral, historicamente destinada à classe rica da sociedade brasileira, e a formação profissional, para a qual a classe pobre é direcionada, realidade essa apontada por Acácia Kuenzer (*apud* MARTINS; ABREU-BERNARDES, 2013, p. 14). Essa dualidade encontra seus fundamentos no histórico brasileiro de uso da mão de obra escrava e na lógica capitalista de produção que, aliados, transformaram o Brasil no herdeiro de uma cultura empresarial de mera exploração das potencialidades do trabalhador, a qual, no intuito de se perpetuar, influencia a educação e a ciência a se moldarem para atender às necessidades da cadeia produtiva, despreocupando-se com a necessidade de formação do ser humano para a vida em sociedade e para a identificação e resolução dos problemas desta.

Neste cenário social, têm-se uma ciência, dominante e formal, voltada mais para a geração de conhecimento destinado a propiciar o acúmulo de riquezas — potencializado o lucro daqueles que possuem o capital para nela investir — do que para a busca de soluções ou mecanismos amenizadores das carências sociais mais profundas. É a ciência a serviço do capital, que se



reflete nos modelos educacionais propostos, fomentando a estrutura na qual os trabalhadores se mantêm submissos aos detentores dos meios de produção e ampliando as assimetrias econômico-sociais brasileiras.

Uma ação política voltada para a mitigação dessa realidade, centrada em um modelo de educação básica integral, foi consolidada através do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que legou a esse projeto de ensino médio “*o objetivo de formar um sujeito leitor e transformador de sua realidade, bem como ensinar-lhe os conhecimentos específicos a sua sobrevivência profissional*” (MARTINS; ABREU-BERNARDES, 2013, p. 17). Proposição essa que revela uma intenção formativa para além da mão de obra capacitada à mera repetição, estritamente funcional à produção.

Uma educação integral de trabalhadores não pode ignorar a dimensão ontológica do homem. Como enuncia Paulo Freire (1983, p. 15), “*o homem está no mundo e com o mundo*”. Essa expressão (com o mundo) é congruente com a defesa do ímpeto ontológico de criar que segundo Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavata e Marise Ramos (2005) o ser humano possui e que, segundo Freire (1983, p. 20-21), deve ser estimulado pela educação a desenvolver e exercitar tal capacidade, evitando-se a postura docente de restringir o aluno à repetição (limitação criativa e crítica), ou do que este define por educação bancária, na qual o aprendiz é depositário fiel de conhecimentos e conceitos a ele transferidos.

O pensamento de Hannah Arendt (1972, p. 221-247) também pode ser acrescentado neste ponto, quando ela afirma que um dos papéis da educação é orientar o jovem para a compreensão da realidade existente, sendo este o papel do professor e

da escola. Por tais razões, *“um processo educativo emancipatório será aquele que permita ao jovem e ao adulto compreenderem, partindo da leitura crítica das condições e relações de produção de sua existência, a dimensão ontocriativa do trabalho”* (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 38). Para Freire (1983, p. 09-10), este compromisso da educação se expressa através de uma postura de solidariedade proativa (aliada à ação), que constitui uma dívida do homem para com a sociedade, contraída no momento da sua formação profissional.

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.

Tal processo educativo, para ser efetivo na consecução de sua proposta, exige, dentre outros fatores, uma formação didático-pedagógica diferenciada do docente atuante nos cursos técnicos integrados, conscientizando esse profissional sobre as finalidades daquele processo formativo (que ultrapassam a simples transferência de conhecimento) e o capacitando para proporcionar a transposição didática de conteúdos técnicos num nível de formação em que, ao mesmo tempo, ainda está sendo formada a base geral (educação básica) de conhecimentos daqueles indivíduos estudantes, em sua grande maioria adolescentes, menores.

Um desafio é tanto para os docentes cuja formação original se deu através do bacharelado, como ênfase especial, neste

trabalho, para os da área de Direito, que atuam com conteúdos técnicos diretamente relacionados à formação do cidadão, pessoa consciente de seus direitos e deveres, numa sociedade que tem por fundamentos políticos-jurídicos a democracia e o Estado de direito.

### **3 A EXIGÊNCIA DE LICENCIATURA PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A SITUAÇÃO DOS BACHARÉIS EM DIREITO**

A atuação docente na educação básica de nível médio brasileira possui exigências específicas definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que prescreve em seu art. 62 que “*a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena [...]*” (BRASIL, 1996). Para a atuação em cursos de nível médio em que só há a formação geral e não há uma formação técnica (profissional), essa previsão não traz impactos relevantes para a atual realidade brasileira, pois já há uma cultura acadêmica que incorporou essa necessidade, com a oferta de cursos de graduação sob a forma de licenciatura em diversas áreas, tais como Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, Educação Física, História, Filosofia, Física, Química, dentre outras.

A questão ganha volume é nos cursos técnicos integrados mencionados no capítulo anterior; pois os docentes das disciplinas das áreas técnicas, em regra, possuem graduação sob a forma de bacharelado, não de licenciatura, o que é exatamente a situação dos professores da área de Direito, cuja formação é marcada historicamente por um direcionamento para a ocupação de cargos públicos e para a perpetuação do sistema burocrático (SOBRAL; PESSOA,

2020, p. 120). No Brasil, a oferta de Licenciatura em Direito não é uma realidade, como qualquer pesquisa rápida no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Ensino Superior (e-MEC) pode atestar (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022). A formação dos profissionais dessa área no país se dá no grau de bacharelado, sendo comum que aqueles que desejam a carreira docente busquem a via da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) para melhorar as suas condições de formação para a atuação no ensino.

Apesar desse movimento de busca pela pós-graduação *stricto sensu* como uma via para a atuação no ensino atender perfeitamente à previsão do art. 66 da LDB sobre a preparação para o exercício do magistério superior, em nada responde à exigência do art. 62 para a atuação na educação básica. A questão reside no fato de que a licenciatura, em seu currículo, é moldada para a formação de um profissional dedicado à docência, razão pela qual as disciplinas pedagógicas são contempladas por essa formação. O bacharelado, por sua vez, visa à atuação técnica do futuro profissional em diversos setores e funções do mercado de trabalho que a área de formação permitir.

Apesar das merecidas críticas aos atuais projetos pedagógicos de curso de licenciatura sobre uma dedicação de parte “*exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar*” (GATTI, 2013-2014, p. 39), a proposta dessa modalidade de graduação carrega consigo a concepção de uma formação sólida, teórica e interdisciplinar em educação do público destinatário da educação básica, unindo teoria e prática, atreladas à pesquisa como princípio cognitivo e formativo e à visão de centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional (DOURADO, 2015, p. 299-324). Ela capacita o

licenciado a promover a transposição didática dos conteúdos na educação básica com muito mais recursos pedagógicos do que bacharel, além de permitir que a condução do processo de ensino-aprendizagem se dê de forma plenamente consciente, por parte do docente, quanto às finalidades formativa, social e emancipadora do seu trabalho.

Consciente das finalidades e propostas divergentes dessas modalidades de graduação, bem como da realidade brasileira de ausência de oferta de licenciaturas para diversas áreas das ciências (a exemplo do Direito), o legislador já previu uma solução complementar na própria LDB, em dois dispositivos normativos. O art. 61, inciso V, prevê que são considerados profissionais da educação escolar básica os graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Para garantir essa possibilidade, o art. 63, inciso II, prevê que os institutos superiores de educação (dentre os quais estão os IFs) manterão programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica.

Denominados vulgarmente de “Complementação Pedagógica”, “Formação Pedagógica” e, em alguns casos, com o acréscimo da expressão “R2” ao final dessas denominações (em alusão ao número da resolução que os regulamenta), esses cursos se encontram disciplinados pela Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997, do CNE (BRASIL, 1997), que vincula expressamente a proposta de curso a uma real complementação da formação dos não licenciados com os conteúdos formativos pedagógicos, com ênfase à metodologia de ensino específica da habilitação pretendida.

Dentro da estrutura curricular desses cursos de complementação pedagógica (art. 3º da resolução), pode-se verificar

o direcionamento mencionado através da contemplação dos seguintes conteúdos: organização sequencial de conteúdos curriculares; avaliação e integração com outras disciplinas; os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem; problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar.

Quanto à parte prática, a mesma finalidade formativo-pedagógica também é identificável no art. 5º da resolução, que dispõe que:

A parte prática do programa deverá ser desenvolvida em instituições de ensino básico envolvendo não apenas a preparação e o trabalho em sala de aula e sua avaliação, mas todas as atividades próprias da vida da escola, incluindo o planejamento pedagógico, administrativo e financeiro, as reuniões pedagógicas, os eventos com participação da comunidade escolar e a avaliação da aprendizagem, assim como de toda a realidade da escola.

Pelo desenho estrutural traçado pela norma descrita, fica evidente que é indispensável à formação docente, para a atuação na educação básica, uma compreensão plena da relação de ensino-aprendizagem, das metodologias didáticas, da interdisciplinaridade e de outros fatores que compõem o fazer pedagógico, habilidade essa que o bacharelado em Direito não se propõe a desenvolver. Por essa razão, os profissionais dessa área que desejam atuar nos cursos técnicos integrados precisam da complementação pedagógica descrita, salvo se já possuírem outra graduação, sob a modalidade de licenciatura.

#### **4 A SITUAÇÃO DOS DOCENTES DA ÁREA DE DIREITO NOS IFS E AS PRÁTICAS POSSÍVEIS PARA UMA RELAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM QUE CONTRIBUA PARA A PROPOSTA DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS**

A concretização da proposta emancipadora dos cursos integrados passa por diversos fatores condicionantes, mas a formação e a prática docentes são os que interessam a esta análise. Alguns aspectos sobre a formação necessária para a atuação na educação básica já foram expostos anteriormente, de modo que a análise sobre a prática docente na área de Direito nos cursos técnicos integrados dos IFs é a tarefa ainda pendente.

A primeira realidade a ser considerada quanto isso é que, nos campi dos IFs em que há docente efetivo (no corpo permanente de servidores) da área de Direito, em regra há apenas um profissional dessa área, sendo comum a existência de diversos campi que sequer possuem docente com essa formação, já que nem todos possuem cursos com grade curricular que exija tal profissional. Neste contexto, o docente da área jurídica precisa desenvolver a percepção de que, mais do que num curso de graduação em Direito, a interdisciplinaridade nos cursos técnicos integrados é uma condição indispensável ao sucesso da proposta formativa dos discentes.

Diferentemente do que o pensamento vulgar costuma sugerir, a existência de uma efetiva interdisciplinaridade não exclui a tradicional aula em sala, com o trabalho dos conteúdos das disciplinas necessários à formação do discente para a futura atuação segura em sua área (ROCHA; LIMA, 2020, p. 60). Entretanto, pode-se verificar que, desde a construção das ementas das disciplinas, ou seja, durante a elaboração ou revisão dos projetos pedagógicos

de curso, a busca pela interdisciplinaridade deve ser priorizada, podendo se materializar através da construção conjunta das propostas de conteúdo das disciplinas, bem como por processos avaliativos unificados (uma avaliação ou um conjunto delas cujos resultados possam ser aproveitados por diversas disciplinas).

Para além dessas oportunidades, a interdisciplinaridade também deve recorrer a “*outros espaços e momentos para ampliar as discussões, diálogos, embates entre professores e alunos e comunidade em geral*” (ROCHA; LIMA, 2020, p. 60-61). 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. Por essa razão, se é identificável a presença habitual de apenas um docente da área de Direito nos campi que possuem professor dessa área do conhecimento, esse fato deve servir de estímulo ao docente para a busca pela aproximação e relação contínua com as demais áreas, não ficando ilhado em sua atuação.

Outro aspecto que deve ser considerado na atuação docente nos cursos integrados é a valorização da problematização como estratégia de promoção da autonomia, ressaltada por Gaudêncio Frigotto e Ronaldo Araujo (2015, p. 61). Para esses pesquisadores, a autonomia pode ser entendida como a “*capacidade de os indivíduos compreenderem a sua realidade, de modo crítico, em articulação com a totalidade social, intervindo na mesma conforme as suas condições objetivas e subjetivas*” (FRIGOTTO; ARAUJO, 2015, p. 74), ou seja, a habilidade central que a proposta político-social dos cursos integrados objetiva desenvolver nos alunos.

A propiciação de contextos que permitam o desenvolvimento da autonomia dos alunos exige do docente o planejamento prévio



e a avaliação das atividades propostas. Para isso, um caminho é considerar as três capacidades indicadas por Pistrak (*apud* FRIGOTTO; ARAUJO, 2015, p. 74) como integrantes da auto-organização (autodireção) dos estudantes, sendo elas: a habilidade de trabalhar coletivamente, a habilidade de trabalhar organizadamente cada tarefa e o desenvolvimento da capacidade criativa.

Todas essas competências podem ser bem desenvolvidas através da problematização dos temas trabalhados, evitando que a prática de ensino do professor da área de Direito nos cursos integrados seja apenas a de expositor de conteúdos normativos, doutrinários e jurisprudenciais. Se a exclusiva exposição de conteúdos já levanta críticas diversas no meio acadêmico dos cursos de graduação em Direito — onde os estudantes estão engajados na área como futuros operadores do Direito — o problema é ainda maior nos cursos integrados, considerando que os estudantes dessa modalidade não são da área jurídica, não estando familiarizados com a sua linguagem peculiar, nem estão interessados em se tornar detentores de grande conhecimento jurídico.

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. Nesta tarefa, o Direito possui a enorme vantagem de conseguir se engajar facilmente em qualquer área técnica, já que há a presença de normas em todos os setores profissionais, podendo ser trabalhadas, como exemplos aplicáveis a quase todos os cursos, a responsabilidade civil e ético-profissional daquele que atua indevidamente na área técnica, situações de incidência do Direito do Consumidor na prestação de servi-

ços por técnicos, a eficácia dos direitos humanos nas relações entre particulares (especialmente as laborais), dentre muitas outras que induzem os estudantes a pensarem na aplicação dos conteúdos trabalhados através da construção de soluções.

Um aspecto igualmente importante para a atuação docente nos cursos técnicos integrados diz respeito ao trabalho colaborativo como estratégia de trabalho pedagógico, já que, *“se o horizonte de projetos integrados de ensino, na perspectiva da Escola Unitária, é a construção de uma sociedade de iguais, fraterna e solidária, cabe aos procedimentos pedagógicos cultivarem os valores que promovam essa solidariedade”* (FRIGOTTO; ARAUJO, 2015, p. 75). Categorizada como um dos objetivos fundamentais do Estado brasileiro (art. 3º, inciso I da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988), a solidariedade constitui a base social necessária ao enfrentamento de desafios e à transformação estrutural de realidades.

Para a proposta político-social dos cursos técnicos integrados, a consolidação do valor solidariedade é um dos objetivos formativos, sem o qual os profissionais formados terão imensa dificuldade de edificar relações com o outro baseadas na empatia e no respeito às diferenças, fatores cruciais para a transformação da sociedade num país que é exemplo de intolerância, apesar da sua vasta diversidade cultural, étnica e religiosa. Como ressalta Boaventura de Souza Santos (2002, p. 246), *“a solidariedade como forma de conhecimento é o reconhecimento do outro como igual sempre que a diferença lhe acarrete inferioridade, e como diferente, sempre que a igualdade lhe ponha em risco a identidade”*.

Estimular a solidariedade, na prática educativa, exige a criação de contextos que promovam a participação dos alunos em situações reais, expondo-os à necessidade de enfrentamen-

to dos problemas, a fim de que aprendam a produzir e aplicar o conhecimento para pensar uma melhor qualidade de vida na sociedade (MORI, 2013, p. 183). Para os docentes de Direito nos cursos integrados, a criação de práticas como essa podem ser muito bem aproveitadas, dentre outras situações, com o trabalho de conteúdos de direitos humanos, que inclusive devem ser incluídos como tema transversal nos currículos desses cursos (art. 26, §9º da LDB).

Situações que estimulem a criação de soluções para prevenir e lidar com práticas de racismo, violência contra a mulher, xenofobia, *bullying*, intolerância religiosa, dentre outras formas de violência e discriminação, além de promoverem a conscientização dos alunos e a possibilidade de trabalho do tema de forma participativa, criam o sentimento da solidariedade entre os discentes, facilitando a percepção da importância da unidade social para o enfrentamento de questões complexas. Como ensina Carolina Barreto (2013, p. 269), “é preciso ter consciência da unidade para que a solidariedade esteja presente nas relações humanas, já que se encontram interligados no mesmo mundo, em que deve haver respeito ao próximo, apesar das diversidades culturais”.

Com o mesmo potencial de promover a solidariedade, as atividades de extensão, por criarem o contato dos estudantes com a comunidade externa (sociedade em geral), são uma ferramenta pedagógica de grande valia, pois rompem os muros da escola e levam a experiências que dispensam a simulação, proporcionando não só a produção de conhecimento a partir da realidade, mas uma resposta real e muitas vezes imediata sobre a utilidade das ações e soluções construídas pelos alunos para o público beneficiado.

Um fator crucial a ser considerado também pelo docente da área de Direito é o grau de maturidade dos alunos do curso integrado — em sua maioria adolescentes, alguns com quinze anos de idade — para manter a concentração, comprometer-se com as atividades e com o itinerário proposto pelas disciplinas. Se no curso de graduação em Direito é perceptível uma diferença entre a maturidade dos recém ingressos e dos formandos, que é natural do processo de amadurecimento proporcionado pelo curso e pela experiência adulta, nos cursos integrados voltados para o público jovem esse grau de maturidade é muitas vezes um desafio, podendo ser bem administrado em favor da relação de ensino-aprendizagem.

Sobre esse aspecto, a primeira coisa que se deve ter em mente é que, em regra, o conteúdo das disciplinas da área de Direito, numa análise preliminar, entre os menos atraentes do interesse dos estudantes dentre as disciplinas da área técnica. Analisando apenas a proposta das disciplinas, deixando de lado o carisma e outros aspectos da personalidade docente que podem estimular o interesse dos alunos pelas aulas e atividades (porque independentem da área), não dá para as disciplinas jurídicas competirem pelo interesse dos discentes com disciplinas cujo conteúdo naturalmente os possibilita colocar a “mão na massa” em atos da futura profissão que ele estará habilitado a desempenhar. Essas disciplinas são a oportunidade que qualquer um que deseja uma formação profissional espera.

Essa percepção é essencial para o docente da área de Direito entender que, se a sua prática de ensino se limitar a reproduzir a mera exposição de conteúdos normativos, doutrinários e jurisprudenciais, desenvolver esse interesse do aluno pela disciplina jurídica vai ser uma tarefa muito difícil, contornável apenas se o carisma e outras características do docente forem um fator mui-

to forte em sua prática. Por outro lado, ter a consciência dessa percepção permite a antecipação e o planejamento necessários a proporcionar uma captura desse interesse discente pelo conteúdo da disciplina jurídica, através de práticas metodológicas já alinhadas com elementos do seu interesse, como aquelas que envolvem o uso de recursos tecnológicos digitais.

Essa possibilidade, em verdade, já não pode mais ser encarada como uma faculdade por parte do docente, uma possibilidade propriamente dita, e sim como uma necessidade oriunda do dever de atualização de suas práticas para adequá-la com os costumes vigentes, com a nova forma de circulação das informações e de manter interações sociais. Como vem sendo ressaltado por pesquisadores do tema, *“uma das principais tarefas do educador da nova sociedade digital consiste na inovação e readaptação do ensino tradicional com a finalidade de torná-lo mais dinâmico, uma vez que também surgiu um novo tipo de aluno”* (TAKANO; FARIAS, 2020, p. 230).

Tanto é que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), organização intergovernamental na qual o Brasil tem se esforçado para ingressar nos últimos anos, vem indicando aos seus países membros a importância da implementação das tecnologias digitais nos currículos das escolas de educação básica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017). Assim, a desconexão com essa realidade não só gera um desinteresse desse novo perfil versátil digital do aluno pela disciplina jurídica, como caminha na contramão da evolução global que os países desenvolvidos e em desenvolvimento têm trilhado em suas práticas educacionais na educação básica.

Aqui se insere um problema muito comum a ser mediado pelo docente, que diz respeito ao uso de smartphones em sala

de aula, verificando-se que alguns adotam o caminho do impedimento absoluto ao uso, outros apenas advertem constantemente a inadequação dessa prática. Contudo, ainda não se tornou fácil identificar aqueles docentes que integram o uso desses aparelhos às metodologias de ensino a serem utilizadas em sala. Como apontam algumas pesquisas envolvendo jovens e a sua relação com o uso de celular, a ausência de acesso a eles chega a provocar uma espécie de nova solidão, igualmente dolorosa que as tradicionais (NICOLACI-DA-COSTA, 2004, p. 172).

E não é preciso ser jovem para perceber que o uso do celular se tornou uma necessidade para aqueles que o usam constantemente, sendo automática (não intencional), por hábito, a busca do aparelho para uma rápida verificação de mensagens, um breve olhar sobre o que acontece nas redes sociais. Tanto é que não é raro que aqueles que conseguem ficar sem acessá-lo sejam os que conseguiram desenvolver a disciplina de desligar o aparelho durante as aulas. Não seria o ambiente de ensino, seja ele qual for, que alteraria essa necessidade psicológica do acesso ao aparelho.

A questão é que fazer uso dessa necessidade como aliada do processo de ensino-aprendizagem, em alguns momentos da aula, pode atrair maior interesse do discente pelo conteúdo, pelo conhecimento que se quer construir, em vez de travar uma luta inglória pela resistência à utilização do aparelho. Práticas como a utilização de QR Code em slides, permitindo a captura com o uso de smartphone pelos alunos para acessar algum conteúdo, material ou imagem que precisa ser analisado durante a aula, ou ainda para acessar questionários que demandem respostas a perguntas e desafios, possibilitam tanto essa abordagem mencionada — de caráter reativo e integrado ao uso da tecnologia —

como o mecanismo do *feedback* ressaltado por Camila Takano e Maria Farias (2020, p. 226-227):

Alunos passivos demonstram pouca reação à matéria lecionada e, como consequência, possuem mais dificuldade em aprender. Nesse parâmetro, a reação assume um papel importante, tendo em vista que ações como responder, perguntar e escrever, ajudam na fixação do conteúdo. O educador pode agir de forma a estimular a reação dos educandos.

O elemento “realimentação” nada mais é que o *feedback* do aluno em relação ao conteúdo transmitido pelo professor. Através de respostas, avaliações ou trabalhos realizados pelos educandos, o educador consegue ter acesso às principais dificuldades.

Como já pode ser percebido a essa altura da análise, inúmeras são as ferramentas e práticas didático-pedagógicas que possibilitam ao docente de Direito dos cursos técnicos integrados ultrapassarem a estática da dogmática do ensino jurídico tradicional, rompendo com a mera visão de acúmulo do conhecimento por parte do aluno (BARRETO, 2013, p. 269). Entretanto, não é nas cadeiras da graduação em Direito que essas práticas metodológicas e, acima de tudo, a consciência dessa necessidade é estimulada enquanto elemento indissociável da formação dos profissionais do Direito, mesmo porque, o bacharelado não se destina à formação de um docente, como já explicado.

Só nos cursos de licenciatura e de complementação pedagógica essa preocupação passa a integrar, como finalidade, a estrutura curricular de formação daqueles que atuarão na docência

do ensino básico. Por essa razão, se há uma proposta político-social para os cursos técnicos integrados, que deve nortear os projetos pedagógicos, o fazer docente também precisa se integrar a ela, sendo adequada a exigência da formação pedagógica, seja sob a forma direta de uma licenciatura, seja sob a forma dos mencionados cursos de complementação pedagógica, criados justamente para atender a essa necessidade dos bacharéis.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente nos cursos técnicos integrados dos IFs, pelos professores da área de Direito, precisa estar consciente das circunstâncias em que se inserem as disciplinas jurídicas nesses cursos, bem como do projeto político-social que o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, definiu para eles, de modo que sejam contribuintes do alcance dessa finalidade formativa. O ensino tradicional do Direito, ainda predominante nos cursos de graduação na área, bem como as finalidades formativas do próprio bacharelado, não colaboram com a formação de um docente atento e pedagogicamente capacitado à construção de uma relação de ensino-aprendizagem que resultem num sujeito leitor e transformador de sua realidade.

As peculiaridades da situação do docente da área jurídica nos cursos técnicos integrados dos IFs indicam a obrigatoriedade de uma postura ativa do professor para que ocorra a interdisciplinaridade, desde a revisão do projeto pedagógico de curso, passando pelo planejamento da disciplina (plano de ensino e plano de aula), até a execução de atividades com os alunos. Do contrário, o seu isolamento enquanto área técnica ilhada condu-



zirá não só ao fracasso da contribuição que as disciplinas jurídicas poderiam proporcionar ao projeto do curso, mas ao desinteresse dos alunos pela disciplina, por encontrarem naturalmente mais elementos atrativos naquelas cujo conteúdo envolve de maneira direta a sua futura área profissional.

Para driblar essas dificuldades contextuais, a consciência e o domínio de práticas metodológicas de ensino que tragam mais dinamismo ao trabalho dos conteúdos jurídicos, estimulando o interesse dos discentes, mostra-se um fator essencial. Investir em soluções educativas que promovam a conscientização dos alunos sobre os direitos humanos, além de possibilitar o trabalho do tema de forma participativa, instiga o desenvolvimento da solidariedade enquanto valor oriundo da unidade social, que é necessária enfrentamento de questões sociais complexas.

Integrar o uso das tecnologias digitais às práticas de ensino jurídico também promove o dinamismo necessário a atração do interesse dos alunos, especialmente para a maioria do público dos cursos técnicos integrados, que é de adolescentes. Na sociedade da informação, travar uma luta contra o uso das tecnologias é tarefa mais difícil (e em regra fadada ao fracasso) do que utilizar o natural interesse dos discentes por esses instrumentos a favor da relação de ensino-aprendizagem, como foi exemplificado ao longo deste trabalho. Inclusive, essa utilização tecnológica pode estar estrategicamente alinhada à reatividade dos alunos ao conteúdo trabalhado, através de avaliações, questionários, problemas que demandem pesquisa, análise de imagens e outros meios que viabilizem o processo de *feedback* sugerido por pesquisadores sobre o tema.

Todos as práticas abordadas, que exemplificam um caminho a ser seguido nos cursos técnicos integrados, exigem a mobilização

do docente de Direito no sentido de romper com a forma tradicional do ensino jurídico. A legislação brasileira, como não pode impor esse interesse, que é fator subjetivo, impõe a formação pedagógica necessária ao conhecimento dessas ferramentas, à atuação consciente sobre elas e sobre a necessidade do alinhamento metodológico das disciplinas às finalidades do projeto formativo do curso. Uma tentativa de garantir a condução “não aventureira” do ensino na educação básica, mas que ainda assim depende da vontade do profissional de promovê-la ativamente em seu fazer docente.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In: Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5298911/mod\\_resource/content/1/11.%20Arendt%20-%20A%20crise%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5298911/mod_resource/content/1/11.%20Arendt%20-%20A%20crise%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 17 mai. 2022.

BARRETO, Carolina Pereira. A desconstrução do ensino jurídico tradicional: propondo algumas técnicas didático-pedagógicas para ensino/aprendizagem de qualidade. *In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (org.). Reflexões sobre a Docência Jurídica*. Série Estudos de Metodologia, v. 1. Aracaju: Evocati, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de jul. de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 16 mai. 2022.

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/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 mai. 2022.

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: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 16 mai. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159231-rcp002-97&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159231-rcp002-97&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 mai. 2022.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Documento técnico contendo estudo sobre o processo de implementação das tecnologias digitais nos currículos das escolas de educação básica dos Países membros da OCDE.** 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/77891-produto-estudo-sobre-processo-implementacao-tecnologias-digitas-pdf/file>. Acesso em: 23 mai. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 22 mai. 2022.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1983. p. 15. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/pos-eja-santa-ines/wp-content/uploads/sites/99/2020/07/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Mudan%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. 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: 21 mai. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. *In: COSTA, Hélio da (org.); CONCEIÇÃO, Martinho (org.). Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional*. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005. v. 1. Disponível em: <http://cedoc.cut.org.br/cedoc/livros-e-folhetos/1132>. Acesso em: 17 mai. 2022.

GATTI, Bernardete. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 20 mai. 2022.

MARTINS, Adriana Paula; ABREU-BERNARDES, Sueli Teresinha de. A oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio nos institutos federais e a dualidade na educação brasileira. *In: Revista Encontro de Pesquisa em Educação*, Uberaba, v. 1, n.1, p. 9-22, 2013. Disponível em: <https://www.revistasdigitais.uniube.br/index.php/anais/article/view/669>. Acesso em: 17 mai. 2022.

MEC. Ministério da Educação. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Ensino Superior. **e-MEC**, 2022. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 20 mai. 2022.

MORI, Cátia Regina Gonçalves. **A solidariedade como prática curricular educativa**. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/9728/1/Katia%20Regina%20Goncalves%20Mori.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2022.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Impactos Psicológicos do Uso de Celulares: Uma Pesquisa Exploratória com Jovens Brasileiros. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Mai-Ago 2004, vol. 20, n. 2, p. 165-174. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/Q3sRjyBQX9qkwqwqGpRMX-8v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mai. 2022.

ROCHA, Jeanne Gonçalves; LIMA, Geraldo Gonçalves de. A importância das iniciativas interdisciplinares na consolidação dos cursos téc-

nicos integrados ao ensino médio. **Revista Plurais**, Anápolis, vol.10, n. 1, 2020, p.53-63. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/11431/8163>. Acesso em: 21 mai. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOBRAL, Willde Pereira; PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. Ensino jurídico, interdisciplinaridade e a formação humanística do profissional do direito. In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (org.); ARAÚJO, Luciana Leonardo Ribeiro Silva de (org.); ALMEIDA, Rafaela de Santana Santos (org.). **Sobre Ensinar e Pesquisar Direito**: reflexos para além das salas. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2020.

TAKANO, Camila Cardoso; FARIAS, Maria da Glória Teles. A busca por novas estratégias de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (org.); ARAÚJO, Luciana Leonardo Ribeiro Silva de (org.); ALMEIDA, Rafaela de Santana Santos (org.). **Sobre Ensinar e Pesquisar Direito**: reflexos para além das salas. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2020.



# A APLICAÇÃO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO NO ENSINO JURÍDICO, COMPELIDA PELA PANDEMIA COVID-19, EVIDENCIANDO A NECESSIDADE DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO

**Mandara Carise Guilher**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Direito pela Universidade Federal de Sergipe. Pós-Graduada em Direito Constitucional pelo Damásio Educacional. Graduada em Direito pela Universidade de Cuiabá. Servidora do IFS.

## RESUMO

O presente artigo trata do uso de Tecnologias da Informação no ensino jurídico, intensificado pela pandemia COVID-19, evidenciando a necessidade da modernização do ensino, bem como a necessidade de utilização de metodologias ativas de aprendizagem, no sentido de romper o paradigma do ensino jurídico tradicional. Para tanto, apresenta-se os impactos da era digital na sociedade e na seara educacional, identifica-se as fases evolutivas da educação, conceitua-se e distingue-se a Educação a Distância (EaD), o Ensino Remoto e o Ensino Híbrido, e, por fim, defini-se o que são as salas de aula invertida. Adotou-se o método de abordagem hipotético-dedutivo e o bibliográfico. Conclui-se que as Tecnologias da Informação são um grande aliado do processo de aprendizagem, mas, observa-se que ainda há muito que se galgar pelas instituições de ensino para essa mudança de paradigma do ensino tradicional.

**Palavras-chave:** Era digital. Pandemia Covid-19. Ensino Jurídico. Metodologias ativas de ensino.

## ABSTRACT

This article deals with the use of Information Technologies in legal education, intensified by the COVID-19 pandemic, highlighting the need to modernize teaching, as well as the need to use active learning methodologies, in order to break the paradigm of legal education traditional. In order to do so, the impacts of the digital age on society and in the educational field are presented, the evolutionary phases of education are identified, Distance Education (EaD), Remote Teaching and Hybrid Teaching are conceptualized and distinguished, and, finally, what are flipped classrooms. The hypothetical-deductive approach and the bibliographic method were adopted. It is concluded that Information Technologies are a great ally of the learning process, but it is observed that there is still much to be done by educational institutions for this paradigm shift in traditional teaching.

**Keywords:** Digital age. Covid-19 pandemic. Legal Education. Active teaching methodologies.



## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas as Tecnologias da Informação têm impactando fortemente a sociedade numa dimensão geral. Nesse contexto, podemos retratar que vivemos atualmente na sociedade do ciberespaço e da cibercultura, em que o universo digital faz parte do dia a dia da população. Assim, por exemplo, aquela roda presencial para bater papo, deu espaço hoje para uma rede de amigos virtuais. Além disso, nos comunicamos por aplicativos, como whatsapp, e estamos quase que cento por cento com nosso smartphone ao lado para interagir com esse amplo universo digital. Ou seja, estamos umbilicalmente conectados a rede.

Ademais, temos a pandemia COVID-19 como um catalisador da imersão da sociedade na esfera digital. Assim, aquilo que estava adentrando de forma lenta e gradual no cotidiano social, foi abruptamente imposto como a única forma de interação social em vista a contenção do vírus, na ausência de vacina, e diante da necessidade de isolamento social. Nesse momento, o trabalho foi executado remotamente, o contato era realizado em sua maior parte virtualmente e as aulas, por sua vez, após autorização do MEC, realizadas remotamente.

Portanto, esse grande impacto também foi sentido na seara educacional. Aquele cenário de Educação a Distância, que vinha de forma lenta e gradual tentando conquistar a sociedade, já que é duramente criticado como método de ensino que visava somente o lucro, foi impactado pela imposição do Ensino Remoto e, posteriormente, pelo Ensino Híbrido. Contexto esse nada intrigante para a educação 5.0, que inclusive vai além, quando se pensa na utilização de tecnologias digitais de maneira humanizada na seara educacional.

Então, partindo desses pressupostos, o objetivo geral do estudo é o de demonstrar que a Pandemia COVID-19 agiu como um catalisador da necessidade da utilização de meios tecnológicos na educação jurídica, principalmente com viés de implementação de metodologias de ensino ativa, que traz o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Já quanto aos objetivos específicos propõem-se: entender os impactos da era digital na sociedade e na seara educacional; identificar as fases evolutivas da educação; conceituar e distinguir a Educação a Distância (EaD), o Ensino Remoto e o Ensino Híbrido; e definir o que são as salas de aula invertida.

A questão norteadora do estudo incidiu na investigação dos impactos das tecnologias da informação no âmbito da educação jurídica, no contexto da pandemia COVID-19, pautando-se na necessidade de quebra do padrão do ensino jurídico tradicional do professor como centro do saber e os alunos enquanto seu submisso. Assim, formulou-se a problemática que incidiu na investigação: a pandemia COVID-19 foi um importante marco para a visibilidade da necessidade de atualização do ensino jurídico tradicional? A partir do contexto vivido de Ensino Remoto e Ensino Híbrido o que se observa como necessidade para implantar maior contato com as tecnologias digitais e para se utilizar mais de metodologias de ensino ativas?

A metodologia adotada no presente trabalho terá como fonte primária de pesquisa a revisão bibliográfica, com análise de doutrina especializada, artigos científicos e em textos legais sobre o tema, disponíveis em acervos acessíveis ao público em digital. O método de abordagem será dedutivo, desenvolvendo um raciocínio lógico a partir de conceitos amplos já assentados na doutrina, com o objetivo de extrair de forma científica e coerente as conclusões que se pretende explicar.

Por fim, justifica-se o estudo considerando a necessidade de ampliação da informação científica para a sociedade do tema, na tentativa de que cada o leitor extraia a importância da tecnologias digitais aliadas ao ensino jurídico, principalmente no que tange a aplicação das metodologias de ensino ativa. Para justamente romper a educação tradicional e formar novos docentes pautados no protagonismo do aluno.

Nesse sentido, espera-se com a presente pesquisa contribuir para o enriquecimento pessoal, além de fomentar a reflexão acadêmica e social a respeito do estudo proposto, sem, contudo, esgotá-lo, visto se tratar de tema complexo, abrangente e que envolve um grande leque de atores e cenários dentro da estrutura política, jurídica, legislativa e administrativa brasileiras.

## **2 TECNOLOGIAS DIGITAIS E SEUS IMPACTOS**

Hoje vivemos intrinsecamente ligados a tecnologias da informação, prova disso é que estamos sempre com nossos smartphones em mãos e sempre conectados às nossas redes sociais. Esse cenário traduz exatamente aquilo que Lévy (1999) preconiza como ciberespaço, que é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, englobando a infra-estrutura material da comunicação digital, o universo oceânico de informações que ela abriga, e os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Diante deste contexto, quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

Ademais, nesse sentido também relata Takana e Farias (2020, p. 228), sobre a importância de se analisar os principais reflexos da introdução das novas tecnologias de informação e de comunicação (TIC) nas sociedades contemporâneas. Nesse viés, Takana e Farias (2020, p. 228) tratam da origem do “ciberespaço”, como “nomenclatura que designa o espaço virtual preenchido pelas TIC” e da cibercultura que “induz à evolução social, uma vez que as técnicas introduzidas proporcionam um conjunto complexo de processos de interação de novas descobertas”.

## 2.1 Fases Evolutiva da Educação

Antes de adentrar ao tema dos meios tecnológicos enquanto ferramentas para o ensino, é importante e relevante abordar as 5 fases que a educação tem ao longo dos anos no que tange ao avanço das metodologias relacionadas às Revoluções Industriais e as Tecnologias da Informação que, segundo Cortes (2020), são fragmentadas especificamente em Educação 1.0, Educação 2.0, Educação 3.0, Educação 4.0 e Educação 5.0.

Quanto à Educação 1.0, historicamente marcada pela doutrinação cristã, preceituada até o século XVIII, trazia os professores como mestres e detentores do saber, já os estudantes, submissos e admiradores do mestre, estavam ali apenas para aprender a ler, a escrever, a conhecer a Bíblia, canto e um pouco de aritmética. Portanto, trata-se de um período com o protagonismo autoritário do professor em que não se estimulava os alunos a refletirem, justamente para não terem um pensamento crítico (FÜHR, 2018).

Por conseguinte, na Escola 2.0, há uma ligação histórica com a “Revolução Industrial, que apresenta as mesmas caracte-

rísticas observadas na produção industrial - tarefas repetitivas, mecânicas e trabalho individual”. Portanto, sua finalidade era preparar o aluno para o trabalho nas fábricas, com base na padronização, concentração, centralização e sincronização. Além de ter a memorização como principal objetivo (FÜHR, 2018).

Em seguida, diante da Educação 3.0, segundo Cortes (2020), “há um embrião de uma nova concepção de ensino, com mudança do quadro social a partir do começo da era tecnológica”. Nesse contexto, o educador utiliza-se das novas tecnologias como potencial pedagógico e estimula “os estudantes a desenvolverem a autonomia, a criatividade, a flexibilidade, a participação e a pesquisa a partir de projetos” (FÜHR, 2018), mas apenas em nível inicial.

Em sequência, na Educação 4.0, advinda da Quarta Revolução Industrial, que traz a automatização a nível predominante na indústria, como impacto da era digital. Por isso, há um maior impacto das tecnologias digitais na Educação 3.0, contexto esse que “alternou os paradigmas de ensino e pesquisa, quebrou barreiras de tempo e espaço geográfico” (CORTES, 2020). Assim, o professor passa a ser entendido como orquestrador das informações e facilitador da aprendizagem do aluno que, por sua vez, acaba por desenvolver “competências e habilidades para responder a sociedade 4.0” (FÜHR, 2018).

Por fim, na educação 5.0, há novamente uma evolução Educação 4.0, do ponto de vista do impacto da tecnologia da informação enquanto auxílio ao processo de conhecimento, na sociedade 5.0. Segundo Felcher e Fommer (2021), trata-se de um conceito oriundo do Japão, em que a tecnologia deve estar aliada ao ser humano de maneira positiva, de maneira que as competências socioemocionais, claramente humanas, sejam tratadas

ao encontro da implementação das tecnologias digitais. Portanto, o indivíduo pautando-se nessas competências no uso de tecnologias criará soluções relevantes para si e para a sociedade em geral (FELCHER; FOMMER, 2021).

Portanto, segundo Felcher e Fommer (2021), na educação 5.0, há a necessidade de implementação das metodologias ativas aliadas às tecnologias digitais, juntamente considerando o aluno e professor como protagonistas desse processo que envolve a neurociência e a formação integral humanista como fio condutor.

Infelizmente, muitas instituições de ensino ainda estão umbilicalmente ligadas a metodologia de educação 2.0, aquela em que se prioriza a memorização e tem o professor como protagonista e o aluno como submisso. Nesse sentido, avalia-se que a dificuldade em se implementar a educação 5.0 está na resistência das instituições de ensino para romper esse paradigma e o despreparo e inflexibilidade do professor para se adaptar a essa nova forma de ensino, incluindo-se também a dificuldade em se adicionar as metodologias ativas de ensino nesse contexto. Mas a pandemia Covid-19 esteve presente nos últimos anos como catalisador desse rompimento de paradigma e como um foguete tentou nos colocou cara a cara com a educação 5.0.

Nesse sentido, a pandemia Covid-19 consistiu numa prévia da educação 5.0 e viabilizou o ensino remoto. Porém, como foi imposta a utilização de tecnologias digitais para manutenção das aulas, segundo Felcher e Fommer (2021), tratou-se de apenas um uso “domesticado” dessas tecnologias, ou seja, num geral não alterou as práticas educativas. Assim, o que se viu foi a utilização da tecnologia apenas como transporte do ensino tradicional até o estudante e na Educação 5.0 espera-se muito mais dela (FELCHER; FOMMER, 2021)

## 2.2 Principais Reflexos da Era Digital na Seara Educacional

Antes de adentrarmos nas modalidades de ensino que se utilizam das tecnologias digitais como meio, como a Educação a Distância, o Ensino Remoto e o Ensino Híbrido, estes dois últimos propiciados pela Pandemia COVID-19, importante registrar os impactos da era digital observados como aliados do ensino e da aprendizagem, independente dos impactos da Pandemia COVID-19.

Segundo Moura e Machado (2021), as tecnologias da informação introduzidas na esfera educacional proporcionam um rompimento de paradigmas da educação tradicional a medida que o método expositivo e passivo deu lugar ao protagonismo do alunos, pautando-se na cooperação, inclusão e criticidade. Bem como houve uma alteração no aspecto objetivo do ensino, no que tange ao local, tempo e materiais didáticos com o uso de tecnologias da informação. Portanto, “as novas tecnologias promoveram uma revolução não só material, mas também metodológica” (MOURA; MACHADO, 2021).

Assim, segundo Moura e Machado (2021), os impactos das tecnologias de comunicação e informação são perceptíveis quando observamos que:

[...] as anotações a giz no quadro que eram feitas pelos professores, deram lugar aos *slides* projetados num *datashow*; os livros de papel, perderam espaço para os *e-books*, visualizados até nas telas dos *smartphones*; as apostilas físicas foram substituídas pelos arquivos em PDF dos *tablets* e *notebooks*; as salas de discussão migraram para os grupos de *Facebook*, *Telegram* ou *Whatsapp*; e com a pandemia da COVID-19, até mesmo a sala de aula

foi substituída pelos aplicativos de comunicação virtual como *Zoom* e *Google Meet*.

Nesse sentido, a inovação desses meios citados trouxeram maior dinamicidade as aulas e maior interesse pelos alunos, considerando que hoje é inevitável o uso de tecnologias no nosso dia a dia e que não se pode deixar a educação alheia a esse contexto. Portanto, com isso, acabou-se por romper “a monotonia típica de aulas dogmáticas” (MOURA; MACHADO, 2021).

A pandemia COVID-19 foi, sem sombra de dúvidas, um catalisador da utilização de tecnologias de uma forma mais ampla, porém, independente dela, já se observava na seara educacional que as instituições de ensino faziam uso dos meios digitais para facilitar a interação com seus alunos. Como exemplo desse cenário, observa-se o uso biblioteca virtuais e sistemas de gestão educacional (MOURA; MACHADO, 2021).

E para além desse contexto mais simplório do uso das tecnologias digitais no ensino, na Universidade IE Business School, em Madri-Espanha existem professores que lecionam por meio de holograma (TAKANO; FARIAS, 2020). É ou não é uma educação 5.0? Obviamente que nem tudo é perfeito, mas com certeza esse método possibilita que o conteúdo alcance alunos de diferentes etnias, em diversos lugares, mas sempre tomando cuidado com a mercantilização da educação.

Sem contar também do uso da inteligência artificial para facilitar a organização e atendimento educacional, que retratam a educação 5.0, como seu uso no planejamento curricular. Ou então “o uso de aplicativos que funcionam como assistentes de ensino”, que facilitam a interação com os discentes. Ou ainda “a adoção de ambientes de aprendizagem digital que possibilitem



experiências de ensino mais flexível para os alunos, de forma síncrona ou assíncrona” (SIMEÃO; CARVALHO NETO; DIAS, 2021).

### 2.3 A Era Digital e o Acesso ao Conhecimento

Além dos impactos tratados no capítulo anterior, especificamente que se refere a esfera do ensino, as tecnologias da informação, considerando que vivemos num ciberespaço, diante de uma cibercultura, impactam também outras áreas do saber.

Verifica-se esse impacto de maneira positiva quando se observa diversas revistas eletrônicas disponíveis com acesso gratuito para a comunidade em geral, facilitando assim a pesquisa de qualidade. Outro aspecto positivo e que amplia o ensino de qualidade de forma também gratuita são as “plataformas digitais de divulgação de cursos *online*, trabalhos acadêmicos e de produção científica”, tendo como destaque cursos ofertados por Harvard. Sem contar as diversas bibliotecas digitais disponíveis, também de forma gratuita, com uma quantidade significativa de obras, que facilita sobremaneira o aprendizado universal (MOURA; MACHADO, 2021).

Incluindo também o campo da extensão e da prática jurídica, vemos que existem diversos canais no youtube e perfis no instagram, com conteúdo de qualidade que transmitem informações valiosas para o universo jurídico. Outro meio de difusão de conhecimento de grandíssima validade é o projeto “Audiências Online”, do magistrado José de Andrade Neto, do Tribunal de Justiça do Mato Grosso do Sul, que tem como objetivo que as audiências judiciais e a *juris populares* sejam assistidos de maneira online, “contribuindo com a aprendizagem e prática jurídicas valendo-se de meios tecnológicos” (MOURA; MACHADO, 2021).

Portanto, “a *internet* possibilita acesso a conhecimento da mais alta qualidade, mas, infelizmente, também abriu espaço para publicações de credibilidade duvidosa” (MOURA; MACHADO, 2021). O Aluno deve ficar atento ao conteúdo que tem acesso, são inúmeros os sites que fornecem informação inverídica, sem rigor técnico e científico. Saber a credibilidade do site é imprescindível para aquisição de conhecimento de qualidade.

Nesse contexto o professor exerce papel de grande importância na orientação de seus alunos quanto a aquisição de conteúdo de qualidade na internet. Tem em vista se trata de um local com muita informação, mas nem toda verdadeira, é imprescindível que o professor indique os sites e a forma de se fazer busca por conhecimento científico.

Portanto, tamanha é a importância do professor na orientação por buscas de conteúdo de qualidade no vasto campo da internet que recomenda-se “a inserção na grade curricular da disciplina de informática jurídica, ou ao menos que a temática sobre o uso das ferramentas de pesquisa digital seja incluída dentro uma disciplina já existente” (MOURA; MACHADO, 2021).

### 3 PERSPECTIVAS DO ENSINO JURÍDICO

Segundo Simeão, Carvalho Neto e Dias (2020, p. 395) a metodologia de ensino jurídico tradicional, historicamente, privilegia uma educação pedagógica formalista, bancária e dogmática, com discentes passivos, subordinados a apenas copiar e colar, sem estímulo ao debate e ao questionamentos. Já os docentes, em seu monólogo autoritário, limitavam-se a reproduzir conteúdo de maneira expositiva e com uma linguagem técnica. Ou seja,

sem qualquer estímulo ao pensamento crítico do aluno.

Além disso, a metodologia pedagógica pauta-se numa divisão acentuada entre as matérias que compõem a grade curricular mínima obrigatória e também como uma dissociação entre a teoria ensinada e a prática, que dificulta a visão sistêmica necessária do ordenamento jurídico, sendo necessária assim uma interdisciplinaridade, com um abordagem mais moderna e humanizada. (SIMEAO; CARVALHO NETO; DIAS, 2021,p. 395)

No entanto, verifica-se o declínio do ensino jurídico tradicional nas últimas décadas, em que pese a resistência de alguns professores. Nesse sentido, encontramos muitos professores que valorizam a participação ativa do aluno, que analisam a individualidade de cada um e que se utilizam de métodos de ensino para melhorar sua didática (GIL, 2009). Assim, fogem do método puramente expositivo e da educação bancária e também privilegia-se a acessibilidade nos modos de ensinar e na linguagem (OLIVEIRA; MACHADO, 2021,p. 246).

Nesse contexto do rompimento do paradigma do ensino tradicional, com o aluno participando do processo ativamente, o professor como facilitador do aprendizado e não mais como impositor, temos dispositivo legal em que se fixa essa necessidade de quebra de paradigma, como o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), que define que a educação no Brasil deve ter como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, ou seja, a escola deve proporcionar uma formação completa que dê ao ser humano capacidades como de pensar, de duvidar, de questionar e de discernir (CORTES, 2020,p. 211).

### 3.1 Ensino a Distância VS Ensino Remoto Emergencial

Partindo do pressuposto que a educação tradicional jurídica vem aos poucos perdendo espaço, nota-se que com o advento da globalização, a introdução da inteligência artificial e a pandemia covid-19 novas formas de ensino e de aprendizagem vem sendo colocadas em prática para garantir a atualização do sistema educacional (TAKANO; FARIAS, 2020). Principalmente aqueles que envolvem metodologias ativas de ensino, com protagonismo e envolvimento crítico do aluno e com a inserção das tecnologias da informação enquanto de facilitação desse processo.

Nesse contexto, a primeira forma de ensino, que se utiliza de meios digitais como condutor, aprovada pelo Governo Federal, proposta pelo Ministério da Educação (MEC), foi a Educação a Distância (EAD), que conta com todo um arcabouço singular e que por algumas décadas foi único instrumentos da espécie com muitas críticas pela sociedade.

Já com a pandemia COVID-19, diante da necessidade de isolamento, para se freiar a contaminação pelo vírus e diminuir o número de mortes, e da necessidade de se manter a educação, o Governo Federal autorizou o ensino remoto, com posterior utilização do ensino híbrido para a fase de transição até a possibilidade de retorno seguro das atividade 100% presenciais (SOUZA; COLHETO NETO, 2021)

Nesse sentido, como se tratam de modalidades distintas, é importante diferenciar a Educação a Distância (EaD) do Ensino remoto emergencial, que não são a mesma coisa, trata-se de modalidades distintas, com regulamentações distintas, mas com características em comum.

A Educação a Distância (EaD) possibilita uma grande flexibilidade ao aluno que nela adentra, já que dentro de uma plataforma de ensino o aluno dispõe de videoaulas, atividades e materiais para compreensão da disciplina a qual se submeteu. Além disso, consegue dispor melhor seu tempo, considerando que pode planejar o acesso ao material de acordo com sua disponibilidade.

Enquanto regulamentação legal, a Educação a distância (EAD) está regulamentada desde a da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), quando dispõe que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” (BRASIL, 1996). Ademais, essa modalidade de ensino foi recentemente regulamentada pelo Decreto nº 9.057/2017 que, para seus devidos fins, considera educação a distância como aquela modalidade educacional na qual se “utiliza de meios e tecnologias de informação e comunicação e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos” (BRASIL, 2017).

Portanto, trata-se de uma modalidade de ensino consolidada teórica e metodologicamente, com uma estrutura política e didático-pedagógica que vai além dos momentos assíncronos e síncronos do ensino remoto (LIMA, 2021).

Quando tratamos de ensino remoto temos que às atividades de ensino orientadas pelos princípios da educação presencial são somente mediadas por tecnologias digitais. Assim, há a prevalência dos mesmos moldes do ensino presencial, portanto, os estudantes têm aulas virtuais no mesmo horário em que estariam presentes na instituição de ensino, respeitando o per-

centual de tempo previsto no normativo institucional e o plano pedagógico do curso (ROCHA; MARTINS, 2021).

Quanto à regulamentação do ensino remoto emergencial, tem-se que ele foi aprovado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 343/2020, com a finalidade de se manter as aulas nas instituições do ensino que tinha o modelo presencial como vigente, em momento da suspensão das aulas por conta da Pandemia COVID-19 (CHAGAS, 2021). Ademais, o ensino remoto teve caráter provisório, durou enquanto perdurou o caráter de emergência da pandemia com altos número de mortes e sem imunização da população com vacina específica.

Partindo-se para o viés do rompimento do ensino tradicional, no ensino remoto o professor também execer um papel “facilitador na busca pelo conhecimento”, e nesse papel deve “estimular o aluno a querer aprender e conhecer, deixando de lado aqui o papel de só impor o conhecimento” (SOUZA; COELHO NETO, 2021).

No que tange ao aluno, detém maior autonomia nesse âmbito do ensino na educação a distância, tem-se que ele “precisa ser ativo, participativo e organizado”. Considerando que, em que pese a manutenção dos horários e períodos de aulas, muitas delas ficam gravadas, conferindo, inclusive maior flexibilidade para o aluno (SOUZA; COELHO NETO, 2021).

Por fim, considera-se que a Educação a Distância (Ead) possui métodos e metodologia consolidadas, devido seu amparo legal permanente. Já o Ensino Remoto, de caráter transitório, foi apenas a forma que o governo teve de manter as aulas presenciais sem disseminar o vírus mortal a época. Portanto, “principal diferença entre essas duas possibilidades de ensino remoto é que o ensino a distância parte de um minucioso planejamento consolidado” (ROCHA; MARTINS, 2021).

Já quanto ao ensino remoto emergencial, de caráter temporário diante de uma situação crítica e iminente, isto é, não há um planejamento minucioso o que pode diminuir expressivamente a sua qualidade (ROCHA; MARTINS, 2021).

### **3.2 Ensino Híbrido**

O ensino híbrido, eleito por alguns especialistas como melhor forma de ensino para educação do futuro, pautada em tecnologias, tem como metodologia principal a “combinação de experiências de aprendizado presencial e online”. Nesse contexto, considerando a conexão da sociedade com os meios digitais, proporciona maior “dinamismo e interação entre a teoria e a prática”. Por consequência, o professor se apresenta nessa nova metodologia como facilitador da aprendizagem, o que torna um ensino mais flexível e sem longa das amaras da educação tradicional (TAKANO; FARIAS, 2020).

Nesse sentido, pautando-se na sociedade e indústria 4.0 e 5.0, a metodologia de ensino jurídica deve ser impactada com a adoção de recursos digitais em seu cotidiano. Modifica-se assim, a forma de se transmitir conteúdo, propriamente dita, quando se utiliza de slides ao invés da lousa a giz, por exemplo, mas também traz o aluno para o protagonista da aprendizagem (CORTEZ, 2020).

Portanto, há uma modificação tanto do papel do professor bem como quanto do aluno diante do Ensino Híbrido. Ambos devem se portar de maneira distinta do ensino tradicional. Com aluno como ator do processo de aprendizagem e professor auxiliar desse processo. Assim, a diferença está na utilização de tecnologias digitais que também impactam em inovações metodo-

lógicas, principalmente no que tange as metodologias ativas de ensino. Bem como há necessidade da “colaboração da instituição de ensino para que apoie as novas metodologias de ensino” (CORTES, 2020).

Assim, com essa nova metodologia de ensino, denominada ativa, o aluno está ali como principal promotor do ensino, sua atuação autônoma é primordial para o sucesso acadêmico. E nesse sentido o aluno é o “responsável da própria aprendizagem, comprometido com a própria evolução”. Por fim, a educação 5.0 retrata uma drástica mudança no ensino que não basta “fazer pequenos e pontuais ajustes na metodologia e planejamento do ensino para que esteja adaptado à realidade digital”. Os impactos e ajustes são profundos, mas, obviamente, progressivos, considerando que “modificam a forma de atuação dos estudantes e dos professores na busca pelo conhecimento (CORTES, 2020).

### **3.3 Sala de Aula Invertida**

No sentido de valorização de metodologias ativas, rompendo o paradigma do professor como centro do conhecimento e tendo em vista a facilidade de acesso a informação com a implementação da era digital, foi criada a sala de aula invertida, também denominada flipped classroom (LIMA, 2021).

Nesse contexto, segundo Schneiders (2018), a sala de aula invertida consiste exatamente no tomar contato com o assunto anteriormente em casa, aquilo que no ensino tradicional é feito em sala de aula, e utiliza-se a sala de aula como apoio para aprofundamento, reflexões e debates. Esse caminho foi traçado após a observação de alguns professores que notavam que os alunos tinham incapacidade “de reproduzir o conteúdo de forma práti-



ca” e as haviam faltas frequentes, demonstrando o desinteresse pela aula (LIMA, 2021).

Portanto, nesse cenário e no sentido de tornar a aula mais dinâmica, o aluno entra nesse método como “ pró-ativo, colaborativo e protagonista de sua aprendizagem”. Assim, para corroborar como esse perfil de aluno, na sala de aula invertida o professor oferta com “antecedência, conteúdo e instruções para os alunos se prepararem para a aula”. Dessa maneira o aluno tem condições de ser mais participativo, colaborando no debate e nas reflexões críticas (LIMA, 2021).

Nesse diapasão, verifica-se que o ensino jurídico tradicional não contribui para uma maior interação dos alunos em sala de aula, considerando que é na sala de aula onde eles têm o primeiro contato com a matéria, o que dificulta de sobremaneira sua atuação protagonista, principalmente pela sua insegurança quanto ao conteúdo. Entraves que “a sala de aula invertida almeja superar” (LIMA, 2021).

Por fim, segundo Lima (2021) é “ importante ressaltar que o sucesso do método da sala de aula invertida foi favorecido pelo cenário de avanços tecnológicos”. Mas ainda assim nesse contexto, os professores enfrentam o desinteresse de alguns alunos em realizar a pesquisa antecedente e aula e, por consequência, a ausência de participação em debates.

## **4 CONCLUSÃO**

Sem dúvidas, a pandemia COVID-19 impactou altamente o cenário educacional jurídico, considerando que trouxe de maneira abrupta a necessidade de se romper o paradigma do ensi-

no jurídico tradicional. Esse impacto se reflete principalmente na necessidade de se pensar sobre a melhor forma de usar as tecnologias digitais aliadas a necessidade do aluno agir de maneira autônoma e protagonista de seu ensino, com base nas metodologias ativas de ensino.

Ademais, verifica-se que estamos em pleno desenvolvimento da sociedade 5.0, aquela que deveria se pautar numa educação 5.0, onde o aluno aprende com seu protagonismo aliado às tecnologias digitais, sem deixar de lado sua condição humana socioemocional. No entanto, a simplória utilização da Educação a Distância (EAD), como forma de demonstrar o engajamento das instituições de ensino com a era digital ainda fica muito aquém do que se espera de uma sociedade 5.0.

Portanto, a pandemia COVID-19 trouxe novas possibilidades de ensino, como o Ensino Remoto, que somente teve um caráter temporário, mas já foi de grande valia tanto para alunos, quanto para professor da necessidade de se ampliar o olhar sobre as formas de ensino jurídico. Muito embora existam muitas críticas quanto a essa forma de ensino, como a falta de interação dos alunos nas plataformas digitais. Muito se aprendeu com essa experiência, principalmente no que diz respeito a necessidade de professor e aluno serem flexíveis e autônomos para implementação das tecnologias digitais no cenário da educação.

Por fim, verifica-se que há grandes expectativas para o ensino híbrido, como forma de educação do futuro, principalmente no que tange a utilização da metodologia ativa de ensino, como da sala de aula invertida, que coloca o aluno como protagonista de seu aprendizado. No entanto, observa-se que ainda há muito que se galgar pelas instituições de ensino para essa mudança de paradigma, pois muitas ainda apostam em uma educação 2.0,

como o professor no centro do saber e os alunos subalternos a ele; sem contar a resistência de alunos e professores no emprego de metodologias ativas de ensino.

## REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1 ed. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

CÔRTEZ, Tâmis Priscila Cavalcanti. **A Metodologia de Ensino Híbrido para Encarar os Desafios Jurídicos na Era da Educação 4.0**. In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães; ARAÚJO, Luciana Leonardo Ribeiro Silva de; ALMEIDA, Rafaela de Santana Santos (Org.). *Sobre ensinar e Pesquisar Direito: reflexos para além das salas*. 1 ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2020.

TAKANO, Camila Cardoso; FARIAS, Maria da Glória Teles. **A Busca por Novas Estratégias de Ensino-Aprendizagem na Sociedade da Informação**. In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães; ARAÚJO, Luciana Leonardo Ribeiro Silva de; ALMEIDA, Rafaela de Santana Santos (Org.). *Sobre ensinar e Pesquisar Direito: reflexos para além das salas*. 1 ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2020.

SOUZA, Andressa Rita Alves de; COELHO NETO; Ubirajara. **Metodologia do Ensino Jurídico no Período Pandêmico: Desafios e Perspectivas**. In: SOUZA, Andressa Rita Alves de; SOARES, Barbara Nathaly Prince Rodrigues Reis; VEIGA, FABIANO de Aragão; PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. *Metodologia da Pesquisa e Ensino Jurídico: tecnologias, desvios e vanguardismos*. 1 ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2021.

OLIVEIRA; Antônio José Xavier; MACHADO; Luciana de Aboim. **O Contexto Pandêmico, os desafios impostos por uma sala de aula re-**

**mota e a necessidade de uma abordagem específica para o ensino jurídico a Distância.** IN: SOUZA, Andressa Rita Alves de; SOARES, Barbara Nathaly Prince Rodrigues Reis; VEIGA, FABIANO de Aragão; PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. Metodologia da Pesquisa e Ensino Jurídico: tecnologias, desenviosamentos e vanguardismos. 1 ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2021.

CHAGAS, Jefison de Andrade das. **O Ensino Jurídico no Brasil e os reflexos positivos e negativos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.** IN: SOUZA, Andressa Rita Alves de; SOARES, Barbara Nathaly Prince Rodrigues Reis; VEIGA, FABIANO de Aragão; PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. Metodologia da Pesquisa e Ensino Jurídico: tecnologias, desenviosamentos e vanguardismos. 1 ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2021.

SIMEÃO, Larissa Queiroz; DE CARVALHO NETO, Wolney Maciel; DIAS, Clara Angélica Gonçalves Cavalcanti. **Sociedade da informação e seus impactos no Ensino Jurídico.** IN: SOUZA, Andressa Rita Alves de; SOARES, Barbara Nathaly Prince Rodrigues Reis; VEIGA, FABIANO de Aragão; PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. Metodologia da Pesquisa e Ensino Jurídico: tecnologias, desenviosamentos e vanguardismos. 1 ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2021.

ROCHA, Nara Caroline de Oliveira; MARTINS, Ádam Matos. **Desafios do ensino-aprendizagem em época pandêmica no ensino superior brasileiro.** IN: SOUZA, Andressa Rita Alves de; SOARES, Barbara Nathaly Prince Rodrigues Reis; VEIGA, FABIANO de Aragão; PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. Metodologia da Pesquisa e Ensino Jurídico: tecnologias, desenviosamentos e vanguardismos. 1 ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2021.

LIMA, Igor Raphael Nascimento. **Análise de Possibilidade e de Viabilidade da Implementação da Sala de Aula Invertida como Método Efetivo de Ensino-Aprendizagem no Ensino Remoto Emergencial.** IN: SOUZA, Andressa Rita Alves de; SOARES, Barbara Nathaly Prince Rodrigues Reis; VEIGA, FABIANO de Aragão; PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. Metodologia da Pesquisa e Ensino Jurídico: tecnologias, desenviosamentos e vanguardismos. 1 ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2021.

FÜHR, Regina Candida. **Educação 4.0 e seus impactos no Século XXI.** In: V Congresso Nacional de Educação - V CONEDU, 2018, Olinda-PE.

VILELA JUNIOR, Guanis de Barros; FILENI, Carlos Henrique Prevital; MARTINS, Gustavo Celestino; DE CAMARGO, Leandro Borelli; LIMA, Braúlio Nascimento; SILIO, Luis Felipe; OLIVEIRA, José Ricardo Lourenço; PASSOS, Ricardo Pablo. **Você está preparado para a educação 5.0? Revista Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, Vol.12, n. 1, 2020.

FELCHER, Carla Denize Ott; FOLMER, Vanderlei. **Educação 5.0: reflexões e perspectivas para sua implementação.** Revista Tecnologias Educacionais em Rede (ReTER), v. 2, n. 3, p. e5/01-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/67227>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 29/05/2022.

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. Diário Oficial da União, DF, 26 de maio de 2017, retificado em 30 de maio de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 29/05/2022.

SCHNEIDERS, Luís Antônio. **O método da sala de aula invertida (flipped classroom).** 1 ed. Lajeado: Univates, 2018. Disponível em: [https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/256/pdf\\_256.pdf](https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/256/pdf_256.pdf). Acesso em: 30/05/2022.



# HUMANIZAÇÃO DO ESTUDO DO DIREITO ATRAVÉS DA INTERDISCIPLINARIDADE COM A ARTE

## **Márcio dos Santos**

Advogado, Professor, Mestre em Biotecnologia, Mestrando em Direito

## **Míriam Coutinho de Faria Alves**

Pesquisadora Líder Grupo de Pesquisa Direito, Arte e Literatura (Cnpq/UFS).

Profa Permanente Prodir /UFS.

## RESUMO

A forma tradicional de ensinar o Direito, presa ao tecnicismo exacerbado, não atende ao que é exigido pelas novas demandas sociais. O ensino jurídico no Brasil surgiu para manter o *status quo* da burocracia estatal. Diante disso, a pergunta recorrente é: como mudar esse cenário e tornar o ensino do direito mais próximo da realidade social? Com esse ímpeto de mudança, algumas reformas foram feitas no sentido de humanizar o ensino do Direito, recorrendo para tanto à interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento, inclusive a Arte. Desta forma, busca-se com este trabalho destacar que o ensino jurídico desgarrado da realidade social não responde às questões que emergem da dinâmica social e apontar a Arte, com destaque para o cinema, como um caminho interdisciplinar a ser seguido. Com esse intuito, utiliza-se aqui uma metodologia qualitativa baseada em pesquisa bibliográfica.

**Palavras-Chave:** Ensino Jurídico. Humanização do Direito. Interdisciplinaridade. Arte.

## ABSTRACT

The traditional way of teaching Law, tied to exacerbated technicality, does not meet what is necessary for new social demands. Legal education in Brazil emerged to maintain the status quo of state bureaucracy. In view of this, the recurring question is: how to change this scenario and make the teaching of law closer to social reality? With this impetus for change, reforms were made in order to humanize the teaching of Law, resorting to interdisciplinarity with other areas of knowledge, including Art. In this way, this work seeks to highlight that legal education detached from social reality does not respond to the questions that emerge from the social dynamics and points to Art, with emphasis on interdisciplinary cinema, as an interdisciplinary path to be followed. With this aim, an objective methodology used in bibliographic research.

**Keywords:** Legal Education. Humanization of Law. Interdisciplinarity. Art.



## 1 INTRODUÇÃO

Na sua origem, o ensino de direito buscava apenas passar para os estudantes as normas postas e como elas deveriam ser aplicadas. Não havia interesse dos operadores do direito em inovar na forma interpretativa, agiam de maneira dissociada da realidade e não se comunicavam com outras áreas, ou seja, havia uma mitigação do viés interdisciplinar tão relevante para as ciências jurídicas. Esse direito puro ou “direito dos livros e códigos” não garantia uma formação satisfatória para atuação profissional, sem que o seu operador tivesse a sensibilidade de perceber o mundo a sua volta.

Entretanto, o passar do tempo demonstrou que essa forma tradicional de ver o direito como área isolada que buscava apenas reproduzir o mais do mesmo não atendia a finalidade que se buscava com o direito enquanto ciência jurídica, visto que os profissionais formados estavam alheios aos fatos sociais.

Diante dessa estagnação e isolamento didático dos Cursos de Direito no Brasil, o Estado lançou mão de algumas reformas, sendo que algumas delas apenas reforçaram o caráter tecnicista até então vigente. Porém, outras foram mais relevantes para a mudança da configuração tradicional do ensino do jurídico. Agora busca-se humanizar através da interdisciplinaridade com outras áreas, visto que, o direito por si só não é capaz de encontrar solução para todos fatos sociais de relevância jurídica.

Dentro desse rol interdisciplinar uma experiência inovadora de interpretação jurídica é a interseção entre Direito e Arte, sobretudo com a Arte Cinematográfica que tem se mostrado como mais uma ferramenta disponível que o operador do direito pode se valer ao lidar com casos em que a forma tradicional de ver o direito não lograria êxito.

O que se pretende aqui não é descredibilizar o positivismo jurídico, mas busca-se apresentar a Arte como uma forma interdisciplinar de humanizar o estudo do direito, seja quando se fala em ensino, seja quando se fala em aprendizagem, considerando que são elementos que não podem ser dissociados. Além disso, o ensino jurídico precisa estar mais próximo da realidade, proporcionando uma formação profissional de qualidade que efetivamente contribua para a criação de uma ordem social mais justa.

Logo, o presente trabalho justifica-se por fomentar a discussão sobre temas relevantes para o ensino jurídico assim como por trazer a arte como mais um caminho que pode ser seguido pelos operadores do direito na busca pela justiça e pela paz social.

## **2 ENSINO DE DIREITO E A TRADIÇÃO ACADÊMICA.**

O surgimento dos Cursos de Direito no Brasil se deu ainda no período imperial e visava basicamente manter a burocracia do Estado funcionando nos mesmos moldes. Baseava numa formação profissional em atendimento às exigências das elites imperiais controladoras do aparato estatal (BARROS, 2004, p.3). Nesse período a base do direito era apenas à lei, desconectado da realidade social e de outros ramos de conhecimento, limitando o papel do direito enquanto ciência social (SOBRAL; PESSOA, 2020, p. 120).

Essa assertiva pode ser reforçada pelas palavras de Leitão (2012, p. 278), citando (WARAT, 1994).

Os juristas comumente acreditam, a partir do seu senso comum teórico (WARAT, 1994; 1995), que o ensino jurídico, de maneira neutra e objetiva, reproduz determinada ordem natural das coisas em sua prática pedagógica, isto

é, que tanto o modo como se ensina quanto o objeto que é legitimamente ensinado como “direito” independem de qualquer decisão no plano político ou epistemológico.

O ensino de direito buscava apenas passar para os estudantes as leis vigentes e como deveriam se dar a sua correta interpretação e aplicação, não sendo uma preocupação, nessa época, a interdisciplinaridade com outros ramos do conhecimento como a sociologia, antropologia e economia, por exemplo (SANTANA, 2012, p. 423).

Com o passar do tempo restou evidente que essa forma de ensinar, com o intuito apenas de criar profissionais para fazer mais do mesmo não atendia ao que se propõe o direito e sua busca pela justiça, visto que, os profissionais formados estavam à margem dos acontecimentos sociais. Com a dinâmica da sociedade e com a percepção da estagnação dos cursos de direito até então existentes, lançou-se mão de reformas no ensino jurídico - a primeira ainda no século XIX, seguida de algumas outras no século XX. Porém, mesmo reconhecendo que tais reformas reduziram ou corrigiram falhas, em muitas delas apenas houve uma reafirmação do tecnicismo. Como, por exemplo, a reforma de 1932, que segundo Bezerra (2008, p.71), houve uma profissionalização excessiva do curso de direito que acabou por equiparar o Bacharel em Direito a um técnico por formação.

Algumas das reformas tentam fugir um pouco do tecnicismo e da mera aplicação das normas positivadas ao caso concreto, passou-se a considerar que a formação em direito deveria abarcar aspectos culturais e não apenas se ater ao conhecimento e interpretação isolada das normas. Para isso, foi preciso trazer para o direito elementos de outras áreas como a Sociologia, Economia e Ciência Política (SANTANA, 2012, p.424)

Essa tendência de interdisciplinarizar o ensino do direito tomou corpo a partir da Resolução nº 9 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior (CES) de setembro de 2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito que no seu artigo 3º estabelece que o curso de graduação em Direito deverá assegurar:

[...] uma sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania (CNE/CES, 2004)

Pelo que foi relatado até então percebe-se que o direito tradicional como surgiu e permaneceu durante alguns anos não comportava em si a finalidade de regulador social, pois atuava de forma destoante da realidade, agia de forma técnica e meramente repetitiva. Isso, de várias maneiras, evidenciou a necessidade de abandonar essa régua paradigmática e assumir novas feições mais atreladas a realidade social. Segundo, Leite (2014, p. 16) o ensino jurídico precisa estar mais próximo da realidade, além de proporcionar uma formação profissional de qualidade que efetivamente contribua para a criação de uma ordem social mais justa.

Mesma linha defendida por Martínez (2012, p. 43), quando destaca a necessidade de implantação de responsabilidade social no ensino jurídico, para evitar que o direito sirva de instrumento de perpetuação das desigualdades e exclusões sociais que permeiam a vida cotidiana.

Logo, com objetivos tão limitados, desde a sua origem, o ensino de direito tem sido alvo de críticas, sobretudo por se assentar sobre uma metodologia puramente tecnicista, desgarrada dos fatos sociais e de conexões com as demais áreas do conhecimento. Embora, tais críticas tenham acompanhado a gênese dos Cursos de Direito no Brasil, ainda hoje o combate ao tecnicismo puro é uma missão enfrentada por todos aqueles que veem o direito como um fator de transformação e modulação social, sendo necessário para tanto adequar-se às exigências que a realidade impõe, buscando novas formas de aproximar teoria normativa e realidade fática.

### **3 NECESSIDADE DE NOVAS ABORDAGENS NO ENSINO DAS CIÊNCIAS JURÍDICAS**

Percebe-se que o direito puro ou “direito dos livros e códigos” somente não garante uma formação satisfatória para atuação profissional, sem que o operador do direito tenha a sensibilidade de perceber o mundo a sua volta. Nesse sentido, o ensino do direito ainda tem sido alvo de críticas por preservar muitos traços da sua origem tecnicista.

Para Ribeiro e Sparemberger (2017, p.27), os currículos precisam ser pensados a partir do contexto social, com foco na capacitação de estudantes para se tornarem verdadeiros agentes transformadores da sua realidade e não apenas reprodutores alheios à dinâmica dos fatos. Deve-se enxergar o direito como um fato social, isto é, como elemento constantemente presente no cotidiano. Além disso, simples reformas curriculares não serão capazes, sozinhas, de transformar a educação jurídica no

Brasil. É necessário uma mudança de paradigma que afaste o “positivismo reducionista” e isso se inicia a partir da conscientização dos discentes e de uma mudança metodológica do corpo docente, fazendo uso de novos métodos para a efetivação do ensino jurídico.

Contudo, mesmo que as reformas nos levem para a mudança de paradigma apontada por Ribeiro e Sparemberger (2017), a prática ainda não está em sintonia com o que se pretende tais reformas. Para Santana (2012, p. 425), a busca por uma interdisciplinarização do ensino jurídico tem esbarrado na tradição positivista e legalista da cultura jurídica brasileira. Nesse sentido, Lima e Teixeira (2012, p.74) reforçam que o ensino jurídico no Brasil é caracterizado pelo forte dogmatismo, e isso significa a não-problematização dos conteúdos abordados, reforçando o entendimento estático do Direito Positivo a partir da simples reprodução de conteúdos que são vistos como verdades imutáveis. Além de um formalismo exacerbado e alheio aos latentes problemas sociais.

Porém, não há na atualidade, regida pelo viés neoconstitucional, como manter-se preso a esse positivismo baseado apenas na subsunção do caso concreto à norma, é preciso superar esse dogmatismo puro e traçar novos caminhos guiados por teorias da argumentação que se entrelacem com preceitos éticos e que permitam acabar com a estagnação do ensino jurídico brasileiro (COUVRE; ALVES, 2020, p. 263)

Nesse sentido, Pessoa e Andrade (2013, p. 499) utilizam metodologia de ensino do direito com foco na prática jurídica visando suplantare o formalismo e o “direito pré-ordenado” que não acompanham a dinâmica que a sociedade exige.

Em consonância com as autoras supracitadas, Duarte e Duarte (2012, p.172) destacam que mesmo com as reformas, o

ensino jurídico no Brasil se mantém atrelado a uma metodologia tradicional e ultrapassada diante das transformações sociais, políticas, econômicas e até mesmo jurídicas. E reforçam que a contemporaneidade traz consigo novas demandas que não podem ser sanadas pelas mesmas soluções do passado.

Tais situações geram um cenário crítico no que se refere ao ensino de direito. E esse descompasso está relacionado a um colapso do próprio direito, pois origina-se das rápidas transformações que a sociedade sofreu, sobretudo, nas últimas duas décadas, e que por tal razão é imperioso que haja uma mudança metodológica no ensino do jurídico. Pois, o ensino de direito precisa possuir uma autêntica função social, estando evidente que o conhecimento apenas das leis, doutrina e jurisprudência não é mais suficiente, o ensino precisa atuar, também, como um fator de transformação social (PETRY, 2016, p. 180).

Essa necessidade de mudança metodológica no ensino do direito como uma forma de mudar o próprio direito pode ser bem resumida nas palavras de Bittar (2006, p. 11).

Sem dúvida alguma, se se tiver que pensar na modificação das práticas jurídicas, no aperfeiçoamento do ordenamento jurídico brasileiro, na modificação da cultura das instituições, ter-se-á que partir pela reforma do próprio modus pelo qual o Direito é ensinado, e da *inter-ação* entre teoria e prática, entre escola e profissão, entre reflexão acadêmica e implementação de reformas institucionais, pode-se até mesmo entrever, haverá de surgir a necessária e indispensável simbiose para a *re-adequação* do ensino jurídico brasileiro.

Nesse sentido, Santana (2012, p. 434) vai além, ao defender que a mudança de paradigma da dogmática jurídica para uma feição humanista deve passar por uma mudança na própria cul-

tura jurídica. Em que profissionais, professores, pesquisadores e estudantes do Direito devem construir, sob uma nova perspectiva epistemológica, uma cultura jurídica crítica que reflita e questione os fundamentos de validade das normas positivadas, afastando o caráter puramente dogmático quanto aos objetos estudados e reconhecendo no direito seu papel como ferramenta de transformação social.

Portanto, o ensino jurídico está atrelado à concepção de mudança social, sendo necessário, para tanto, uma formação humanística. E isso, no Brasil, vai além de uma mera vontade coletiva, é também um dever legal, visto que a Constituição Federal de 1988 estabelece no seu artigo 205, dentre outras coisas, que a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoas, além da preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Além disso, no seu artigo 214, inciso V, a carta Magna determina que a educação deve promover a formação humanística (BRASIL, 1988).

Para atender a tais determinações, Mota (2016, p.13) salienta que, além das mudanças de ordem curriculares e de políticas educacionais, é preciso estabelecer um perfil mínimo do professor de direito, de forma que esse profissional seja capaz de instigar a capacidade e a aptidão do aluno para a aprendizagem “autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania, exigidas do egresso do curso de direito na atualidade.”

Logo, vencida essa vertente puramente dogmática do direito, abre-se espaço para a tão propalada e necessária interdisciplinaridade do ensino jurídico, que trará respostas para questões que não são respondidas pela dogmática atual, pois, a interdisciplinaridade não é apenas uma necessidade meramente



curricular, é uma ferramenta que se propõe, sob a ótica de várias áreas do conhecimento, explicar um mesmo fenômeno complexo que passa a ser compreendido através de uma visão plúrima (SANTANA, 2012, p.434).

Portanto, reformas empreendidas a partir do século XX, trazem esse viés de humanização do direito através da comunicação interdisciplinar com outras áreas, seja ela a sociologia, filosofia, economia e mais recentemente a arte, que tem despontado como um ramo promissor de entrelaçamento com as ciências jurídicas.

#### **4 A HUMANIZAÇÃO DO DIREITO ATRAVÉS DA ARTE**

Ao se deparar com as dificuldades anteriormente apresentadas, busca-se novas formas de remodelar o ensino jurídico, nesse sentido tem-se a humanização e a interdisciplinaridade como caminhos promissores para uma mudança substancial na forma tradicional de ensinar o direito, pois, o ensino jurídico para compreender a realidade social deve estar conectado com outras áreas do conhecimento (VERGNE, 2021, p.10).

Embora o conceito de humanização não comporte um significado único, em sentido geral, na área jurídica representa basicamente trazer o direito para a realidade social, atuando como ferramenta de transformação que modula e é modulado pela sociedade na qual está inserido. Significa abrir mão do tecnicismo puro e harmonizar-se com a dinâmica social promovendo, em última análise, o desenvolvimento humano (PAZ FILHO; BENEVIDES, 2021, p. 118184).

A humanização do ensino jurídico permite a formação de profissionais mais atentos à realidade social, que conseguem enxergar

para além de manuais e códigos que engessam o direito e destoam dos anseios da comunidade. Os juristas precisam desenvolver as habilidades necessárias para lidar com as diversidades que o mundo contemporâneo apresenta, assim como também precisam promover o conhecimento voltado para o bem comum e para o desenvolvimento social. Para isso é indispensável que o direito busque em outras áreas, através da interdisciplinaridade, o suporte necessário para a assunção do papel que a sociedade exige atualmente ( PAZ FILHO; BENEVIDES, 2021, p. 118184; VERGNE, 2021, p.12).

Nesse sentido, para Sobral e Pessoa (2020, p. 124):

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.

As mesmas autoras ainda destacam que “a formação do profissional do direito da atualidade não pode ser uma reconstrução do modelo burocrático e tecnicista de tempos passados, distante da realidade social” (SOBRAL; PESSOA, 2020, p. 125).

Portanto, isso nos revela que o direito deve se fazer presente a todo tempo para todos. Não deve se restringir a atuação em momentos de conflitos ou manifestar-se apenas para manter o *status quo* de uma parcela privilegiada da população (COLAÇO, 2006, p. 238).

Isso reforça a necessidade da interligação do direito com outros campos do conhecimento, visto que, ele por si só, não alcançaria todos os setores da sociedade. Nesse sentido, a interdisciplinaridade no direito é uma condição de existência, pois, como uma Ciência Social, o direito inevitavelmente se coaduna com outros ramos do conhecimento, inclusive com a Arte e/ou

cultura artística. A cultura é uma dimensão constitutiva da existência humana, logo não se separa a pessoa da sua cultura, deste modo, a arte como elemento cultural deve compor a formação humanística profissional, pois ela compõe uma das dimensões protagonistas da realidade social (CHAVES; NETO, 2016, p. 1062; ARRABAL; NASCIMENTO, 2020, p. 19).

Nesse contexto, por meio da interdisciplinaridade, é possível criar pontes entre duas áreas aparentemente – apenas aparentemente – distantes: direito e arte, de forma que essa interlocução ao quebrar as fronteiras nas ciências humanas leva a um fortalecimento das práticas interdisciplinares (CALDAS; ALVES, 2020, p. 245).

A incompatibilidade entre direito e arte é fruto apenas de uma visão rasa, não se sustentando a um olhar mais atento. Segundo Resende (2017, p. 430), de forma preliminar é possível afirmar que o direito, a partir das suas raízes romanas, era visto como uma forma de arte, dado o seu caráter criativo na tentativa de persuadir os interlocutores por meio das técnicas de argumentação.

Na mesma linha, para Dimoulis (2013, p. 20), “considerar o direito como arte significa introduzir em sua definição a ideia de política, da ponderação de interesses e da contínua mudança”. Sendo possível afirmar que a finalidade do direito é a realização da justiça através dos inúmeros caminhos existentes, logo, o referido autor conclui que “o direito seria uma arte em perpétua transformação”

Além disso, de acordo com Arrabal e Nascimento (2020, p. 20), ao se comportar como reflexo da realidade, a arte reproduz as inquietudes da existência humana, de forma que ao contemplar suas próprias criações a humanidade busca formas de lidar com situações da vida que escapam da objetividade material.

Para esses autores:

Espelhar-se na Arte é também testemunhar o verso de si. No plano das expressões artísticas há lugar para a beleza das formas precisas e estáveis, bem como para rupturas e descontinuidades, para o ilógico e o irracional. Assim, por meio da Arte, a crítica social torna-se possível (ARRABAL e NASCIMENTO, 2020, p. 20)

Neste ponto, a humanização do direito passa pela interdisciplinaridade com a arte, pois assim um novo olhar é construído a partir de um exercício de alteridade. A arte permite ao intérprete do direito enxergar a realidade refletida e com uma riqueza de detalhes que não seria possível a partir apenas de uma positividade objetiva da norma. Nesse sentido, refletir sobre a realidade social e jurídica por meio da Arte é ir além das repetições mecânicas – miméticas (ARRABAL; NASCIMENTO, 2020, p. 20)

Pensamento corroborado por Porto e Faleiros (2014, p. 12), ao defenderem que a ligação entre direito e arte tem relevante participação na produção da subjetividade do jurista, transformando-o de um mero aplicador de normas postas em alguém capaz de perceber novas formas de resolução de conflitos para as questões jurídicas que se apresentam. A arte fomenta a capacidade de pensar criticamente do jurista, o coloca como um criador sensível à realidade social. Ver a arte no direito significa ver o direito como arte, em que o operador se torna um criador apto a experimentar novas práticas, criar novos conceitos e encontrar novas soluções para as demandas que surgem a partir do dinamismo social.

Essa interseção entre o direito e arte pode se revelar das mais variadas formas, o direito pode estar na arte e a arte pode estar no direito, seja por caminhos – dentre outros - literários,

musicais ou cinematográficos, de uma forma ou de outra pode-se dizer que essa interlocução entre Direito e Arte é um campo interdisciplinar em franca ascensão (CHAVES; NETO, 2016, p.2). Fato corroborado pelos grupos de pesquisas nessa área, conforme informações do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a exemplo do Grupo de Pesquisa “Direito, Arte e Literatura” vinculado à Universidade Federal de Sergipe-UFS, sob a liderança da Professora Doutora Miriam Coutinho de Faria Alves (COUVRE; ALVES, 2020, p 267; TRINDADE; BERNST, 2017, p. 239) de caráter pluritemático, dedicado aos estudos do imaginário jusliterário e artístico com enfoque na sergipanidade.

Desta forma, a crescente adesão de pesquisadores a esse ramo interdisciplinar que une direito e arte, nos faz perceber que há mais uma alternativa viável para a humanização do estudo do Direito. E nesse sentido, a arte cinematográfica tem apresentado resultados exitosos que podem ser atribuídos à sua facilidade de representar fatos sociais, sejam eles frutos da realidade, sejam frutos do campo ficcional. De uma forma ou de outra, diálogos e influências recíprocas entre direito e arte podem ser explorados de várias formas, inclusive por meio do Cinema.

## **5 DIREITO E ARTE: O CINEMA COMO UMA FERRAMENTA DE HUMANIZAÇÃO DO ESTUDO JURÍDICO**

Diante da constante evolução tecnológica e do surgimento de novas demandas sociais fica evidente que a interpretação clássica do direito não tem abarcado de forma satisfatória todas as questões que permeiam o mundo jurídico. A metodolo-

gia baseada na análise restrita apenas à esfera jurídica tem se mostrado insuficiente, enfatizando a necessidade de valer-se da interdisciplinaridade para tentar entender a universalidade e variedade de dimensões sociais que incrustam o mundo do jurídico (SOUSA; NASCIMENTO, 2011, p.104).

Nesse sentido, vem ganhando espaço o entrelaçamento entre o Direito e a Arte. Surgindo assim novos meios de discussões para compreensão dos fenômenos jurídicos e sociais a partir das suas relações com as manifestações culturais (OLIVO; MARTINEZ, 2014, p.145).

Considerando as limitações dos meios tradicionais de interpretação e discussão do direito, busca-se alternativas que consigam ir além da normatividade jurídica e que contemplem toda dinâmica e complexidade social. Diante disso, tem-se nas narrativas cinematográficas novos caminhos para melhor compreender e perceber de que forma o direito influencia as interações humanas por ele reguladas (MARTINEZ, 2015. p.20).

A escolha do Cinema como um novo meio para ressignificar o estudo do direito é justificada pelas palavras de Martinez (2015, p. 20) quando diz:

[...] é justificada de diversas maneiras: a vocação pedagógica do meio audiovisual, confirmada pelo uso didático de filmes no ensino em geral; a predominância da imagem e do vídeo na sociedade contemporânea, criadora de uma cultura despreendida da linguagem escrita

Nesse contexto, o cinema funciona como um indicador dos movimentos culturais. Sua análise não se restringe apenas aos elementos estéticos próprios da arte, ela abrange também seu

alcance na prática social e o seu papel enquanto potencializador, em vários casos, das ações humanas, englobando um significativo lastro de manifestações e expressões populares, através da representação de uma determinada realidade (SOUSA; NASCIMENTO, 2011, p.108).

A relação entre Direito e Cinema tem sua origem há décadas, sendo atribuída ao movimento *Law and Literature*, no contexto estadunidense, ganhando, a partir desse marco, importância como uma alternativa viável ao formalismo jurídico (KARAM, 2017, p. 830).

O dueto “Direito e Cinema” já possui um acervo de publicações significativo, o que nos leva a entender que esse é um meio válido e aceito pela comunidade acadêmica enquanto forma de ressignificação da realidade através de ferramentas próprias da arte cinematográfica. Isso possibilita uma amplitude nas discussões em matérias que tradicionalmente estariam restritas à academia ou a ambientes jurídicos. Segundo Martinez (2015, p.20), “o impacto emocional causado pelos filmes, proporciona uma forma mais humana de compreender a realidade e, assim, contribui para o processo de reflexão e análise de problemas jurídicos”.

Para Sousa e Nascimento (2011, p.109), os filmes contribuem para o direito ao retratarem de forma muito próxima da realidade as relações humanas e as instituições sociais, permitindo que se tenha sobre elas um olhar a partir dos parâmetros jurídicos, de forma que seja possível extrair da arte noções da realidade e ao mesmo tempo identificar na realidade traços da arte. As narrativas cinematográficas, através das suas características próprias com uso de sons e imagens, criam um elo identitário entre personagens e expectadores, promovendo assim um exercício constante de alteridade entre pessoas e personagens.

A relação entre cinema e direito tem sido exitosa, a arte ressignifica a vida como nos filmes: *Julgamento em Nuremberg* (1961), *A Espera de um Milagre* (1999), *Hotel Ruanda* (2004), *Carandiru* (2002), *Informante* (1999), *Bella Addormentata* (2013), *Abraço* (2020) dentre muitos outros que se consolidaram como obras cinematográficas que tiveram como pano de fundo acontecimentos da vida real.

Por outro lado, é muito comum encontrarmos no cinema representação (ficcional) de temas que permeiam a vida social e mais especificamente atingem em grande escala discussões na seara do direito. Nesse cenário, a título de exemplo, podem ser citadas obras como: *Sete Vidas* (2008), *Dívida de Sangue* (2002); *Um Ato de Coragem* (2001) e *Coração e Alma* (2016).

Tudo isso evidencia a importância da arte para a humanização do direito, que segundo Couvre (2021, p.17), “se dá com a exposição da narrativa ficcional da realidade vivenciada, que permite a experiência e a reflexão por soluções não-dogmáticas”.

Não se delimita aqui, apenas o fato de ver o direito representado no cinema, como em filmes que abordam especificamente ambientes jurídicos, mas de analisar, sob o âmbito do direito, as várias versões da realidade social. Questões que trazem elevado grau de complexidade e subjetividade dificultam a operacionalidade dos aplicadores do direito pelos meios tradicionais disponíveis, obrigando-os assim a buscar formas alternativas que garantam um entendimento holístico da situação. Por tudo isso, cenas cinematográficas se mostram como uma via possível de compreensão da realidade a partir de uma representação ficcional, pois permite ao operador do direito uma compreensão valorativa adequada para cada momento, levando-o a uma ressignificação do próprio Direito (SOUSA; NASCIMENTO, 2011, p.114).



Para Franco e Gurgel (2016), a sétima arte:

(...) tem muito a contribuir na humanização do ensino do Direito, para produzir um conhecimento holístico, menos tecnicista e dogmático, rompendo com a tradição positivista arraigada nos cursos jurídicos pátrios. Ele permite uma ampliação dos horizontes de análise do fato social, bem como da interpretação do regramento normativo a que ele se subsume. A necessária ligação entre a teoria jurídica acadêmica e a realidade política, econômica e social pode ser alcançada pela práxis do Cinema (FRANCO, GURGEL, 2016, p. 9).

Assim, o direito, enquanto ciência, não deve ignorar a arte como facilitadora de seu conhecimento interno ou como mediadora do acesso a outras formas de conhecimentos. Não devendo menosprezar seu potencial humanístico que permite refletir sobre novas soluções para velhos problemas. Tem-se na arte uma forma de conhecimento que nos leva a um entendimento mais complexo e mais profundo das coisas (ZAMBONI 2006, p.22). Segundo Celant e Silva, (2014, n.p.), a arte causa um impacto emocional no sujeito, dando-lhe uma clareza sobre os fatos que não se alcançaria apenas com a teoria dogmática tradicional.

Desta forma, nas palavras de Cavalcanti (1953, p.12) o cinema é um “poderoso instrumento de cultura, (...), através do qual as ideias e os sentimentos se externam com uma riqueza de possibilidades que nenhuma outra forma de comunicação humana possui”. Ao antecipar as discussões sobre um problema da vida real, o cinema permite que as pessoas reflitam sobre temas relevantes e que atuem sob o prisma da bioética e da alteridade. A arte cinematográfica permite que um indivíduo se coloque no

lugar do outro, dando-lhe um olhar do mundo a partir de uma perspectiva diferente, conduzindo-o a uma reflexão sob novo ângulo, mudando conceitos e ações. Enfim, a experiência com o cinema favorece a formação da própria opinião.

Portanto, considerando que é uma preocupação do meio jurídico superar o paradigma puramente normativista do direito e buscar um novo modelo capaz de tratá-lo não apenas como um fenômeno hermenêutico, mas sim como um elemento cultural intrinsecamente ligado à dinâmica social, o cinema apresenta um caminho em que transitam, a um só tempo, questões jurídicas, filosóficas, sociológicas, psicológicas e várias outras ligadas a subjetividade da natureza humana. Deste modo, por meio do envolvimento emocional com a narrativa cinematográfica, o sujeito se depara com uma vasta quantidade de situações e passa a se colocar, influenciado por personagens, no lugar de pessoas estranhas ao seu convívio social, assumindo pontos de vista e perspectivas complexas que demonstram as sutilezas das interações sociais abordadas no cinema e que muitas vezes são negligenciadas pela dogmática jurídica tradicional (OLIVO; MARTINEZ, 2014, p. 196)

Por tudo isso, constata-se que estudos unindo Direito e Cinema vêm demonstrando a sua importância ao possibilitar variadas abordagens do fenômeno jurídico. Além disso, tais estudos trazem alternativas ao modelo tradicional de interpretação jurídica com base no arcabouço puramente normativista, pois estimulam a reflexão do direito a partir dos conflitos retratados nos filmes, fomentando o pensamento crítico com base na interdisciplinaridade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que for aqui relatado, o ensino jurídico lastreado no dogmatismo positivista e, como tal, conservador, não atente às novas demandas sociais, de forma que ao agir assim funciona como ferramenta de estagnação impedindo a promoção da justiça e do bem-estar social. Ao se desvincular da realidade e se ater ao positivismo exagerado o direito se isola e desvirtua a sua finalidade precípua que é a concretização da justiça de forma equitativa para todos.

A despeito do modo engessado de ensinar e operar o direito, a dinâmica social impõe novas questões que exigem um esforço maior dos operadores do direito que não encontram nos caminhos codificados tradicionais os elementos jurídicos necessários para solução das demandas apresentadas. Tais situações evidenciam que é preciso integrar o direito a outras áreas de forma que a partir dessa integração seja possível descobrir outros caminhos que, sem confrontar a lei, tragam as soluções que a sociedade anseia. Afinal, o direito é uma construção social e como tal também é uma construção humana assim como é a cultura e a arte.

Nesse sentido, a humanização do direito por meio de um entrelaçamento com a arte tem se mostrado promissor e frutífero, visto que, a arte desperta no operador do direito a sensibilidade de perceber e buscar novas rotas que não estão disponíveis nas vias miméticas tradicionais de interpretação do direito.

Por tudo isso, o ensino jurídico deve ter como objetivo a formação de profissionais humanizados, conscientes de seu papel social enquanto agentes de transformação e defensores dos valores humanos. Sendo necessário para isso abandonar velhos hábitos metodológicos que já não atendem a realidade social.

## REFERÊNCIAS

ARRABAL, Alejandro Knaesel; NASCIMENTO, Carlos Eduardo do. **A relação entre o direito e as artes**: Contribuições Para o Pensamento Crítico Contemporâneo. Revista Direito em Debate. Ano XXIX – nº 53 – jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/download/9243/6345>. Acesso em 17 jun. 2022

BARROS, Marco Antonio de. **Ensino do Direito**: Dos primórdios à Expansão pelo Setor Privado”. 3o Congresso Brasileiro de Ensino do Direito, Faculdade de Direito do Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas – UniFMU; Associação Brasileira de Ensino do Direito – ABEDi, São Paulo/SP:2004. Disponível em: <http://revistajustitia.com.br/artigos/by7wwb.pdf>. Acesso em 30 mai. 2022

BEZERRA, Roberta Teles. **Ensino jurídico e direitos fundamentais**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2008.

BITTAR, Eduardo C. B. **Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 jun. 2022.

CALDAS, Kelly Helena Santos; ALVES, Míriam Coutinho de Faria. 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 (Org.). **Sobre ensinar e Pesquisar Direito**: reflexos para além das salas. 1 ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2020.

CAVALCANTI, Manuel. **O cinema como objeto do Direito**. Rio de Janeiro: Congregação da Faculdade Nacional de Direito, 1953.

CELANT, João Henrique Pickius e SILVA, Marcos Vinicius Viana da. **Direito e Cinema: Uma Análise da Argumentação Jurídica no Filme**

**12 Homens e uma Sentença.** ANIMA: Revista Eletrônica do Curso de Direito das Faculdades OPET. Curitiba PR - Brasil. Ano VI, nº 12, jul-dez/2014. Disponível em: <http://www.anima-opet.com.br/pdf/anima12/ANIMA-12-DIREITO-E-CINEMA-UMA-ANALISE-DA-ARGUMENTACAO-JURIDICA-NO-FILME-12-HOMENS-E-UMA-SENTENCA.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022

CHAVES, Marianna; NETO, Raphael Carneiro Arnaud. **Direito e Arte:** uma simbiose Necessária Para Uma Construção Mais Humanista E Crítica Dos Juristas. *RJLB*, Ano 2 (2016), nº 3. Ano 2 (2016), nº 3, 1061-1075. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/4549>. Acesso em: 02 jun. 2022.

COLAÇO, Thais Luzia. **Humanização do ensino do direito e extensão** Universitária. *Revista Seqüência*, no 52, p. 233-242, dez. 2006

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. CNE, Brasília, DF, 2004. Resolução CNE/CES 9/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf). Acesso em: 05 jun. 2022

COUVRE, Tâmis Hora Batista Fontes ; ALVES, Míriam Coutinho de Faria . **Uso Do Cinema Como Recurso Pedagógico Ao Ensino Jurídico em Tempos Pós-Modernos.** In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães; ARAÚJO, Luciana Leonardo Ribeiro Silva de; ALMEIDA, Rafaela de Santana Santos (Org.). **Sobre ensinar e Pesquisar Direito:** reflexos para além das salas. 1 ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2020.

COUVRE, Tâmis Hora Batista Fontes. **Longe da árvore:** o direito bioconstitucional à ancestralidade dos filhos da reprodução assistida heteróloga. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, Sergipe, 2021.

DIMOULIS, Dimitri. **Manual de Introdução ao Estudo do Direito.** 5. ed. São Paulo: RT, 2013. 275 p

DUARTE, Maurizete Pimentel Loureiro; DUARTE, Gerson Constância. **A pedagogia como instrumento utilizado na formação dos alunos no curso de direito.** Revista de Direito Educacional, São Paulo, n. 6, p. 163-176, jul./dez. 2012.

FRANCO, Ângela Barbosa; GURGEL, Maria Antonieta Rigueira Leal. **Direito e Cinema: Uma Expansão dos Horizontes Jurídicos a partir da Linguagem Cinematográfica.** Belo Horizonte: Arraes Editores Ltda., 2016

KARAM, Henriete. **Questões teóricas e metodológicas do direito na literatura: um percurso analítico-interpretativo a partir do conto Suje-se gordo! de Machado de Assis.** In: Revista Direito GV, São Paulo, V. 13 nº 827-865, 2017. ISSN 2317-6172. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdgv/v13n3/1808-2432-rdgv-13-03-0827.pdf> Acesso em: 04 jun. 2022.

LEITÃO, Macell Cunha. A crise política-epistemológica do ensino do direito. Ou: por que formar juristas críticos hoje? In **Direito, educação, ensino e metodologia jurídicos** [Recurso eletrônico on-line] / organização CONPED/UFF ; coordenadores: Pedro Heitor Barros Geraldo, Fernando de Castro Fontainha, Orides Mezzaroba. – Florianópolis : FUNJAB, 2012. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=b0d6951563a26ffe> Acesso em: 18 jun. 2022

LEITE, Maria Cecilia Lorea. Imagens da justiça, currículo e pedagogia jurídica. In: LEITE, Maria Cecilia Lorea (org.). **Imagens da justiça, currículo e educação jurídica.** Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 15-57

LIMA, Gretha Leite Maia Correia; TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves (org.). **Ensino jurídico: os desafios da compreensão do direito: Estudo em homenagem aos 10 anos do curso de direito da Faculdade Christus.** Fortaleza: Faculdade Christus, 2012.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. **Pedagogia jurídica.** Curitiba: Juruá, 2012

MARTINEZ, Renato de Oliveira. **Direito e Cinema no Brasil: perspectivas para um campo de estudo.** Dissertação de Mestrado orientada por: Luis Carlos Cancellier de Olivo. Florianópolis, SC, 2015, 194

p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/134923/334019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 jun. 2022

MOTA, Sergio Ricardo Ferreira. **Direito à educação, metodologia do ensino e suposta crise do ensino jurídico no Brasil**. Revista dos Tribunais, São Paulo, v. 968 jun. 2016. Disponível em: [http://www.msp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/bibli\\_boletim/bibli\\_bol\\_2006/Rtrib\\_n.968.07.PDF](http://www.msp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/Rtrib_n.968.07.PDF). Acesso em: 02 jun. 2022

OLIVO, Luis Carlos Cancellier de., MARTINEZ, Renato de Oliveira. **Direito, literatura e cinema: o movimento direito e literatura como modelo teórico para os estudos direito e cinema**. Anais do II Cidil. V. 2, Nº 1, Julho/2014. Disponível em: <http://rdl.org.br/seer/index.php/anacidil/article/view/177>. Acesso em: 02 jun 2022.

PAZ FILHO, Miguel Julio; BENEVIDES, Ticiane Guerra Pontes. **O ensino jurídico no Brasil e a necessidade de humanização do conhecimento**. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 12, p. 118180-118192, 2021. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/41498/pdf>. Acesso em: 08 jun. 2022.

PESSOA, Flávia Moreira Guimarães; ANDRADE, Layanna Maria Santiago. Por um novo Método no Ensino Jurídico. In: **Reflexões sobre a docência jurídica. Série Estudos de Metodologia**. Organizado por: Flávia Moreira Guimarães Pessoa. V. 1, 2013, ISBN 978-85-99921-14-2. Aracaju: Evocati, 2013.

PETRY, Alexandre Torres. **O ensino jurídico como importante ferramenta de efetivação dos direitos fundamentais Justiça & sociedade**. Revista do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista – IPA. V. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/direito/article/view/352>. Acesso em: 10 jun. 2022.

RESENDE, José Renato. (2017). **O direito e a arte com enfoque na formação jurídica no Brasil atual**. Anais do v CIDIL – justiça, poder e corrupção. - RDL – Rede Brasileira Direito e Literatura. V. 5, n. 2, p.

427-457, jul. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Jose-Renato-Resende-2/publication/340697908\\_O\\_DIREITO\\_E\\_A\\_ARTE\\_COM\\_ENFOQUE\\_NA\\_FORMACAO\\_JURIDICA\\_NO\\_BRASIL\\_ATUAL/links/5e99ada74585150839e3c693/O-DIREITO-E-A-ARTE-COM-ENFOQUE-NA-FORMACAO-JURIDICA-NO-BRASIL-ATUAL.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Jose-Renato-Resende-2/publication/340697908_O_DIREITO_E_A_ARTE_COM_ENFOQUE_NA_FORMACAO_JURIDICA_NO_BRASIL_ATUAL/links/5e99ada74585150839e3c693/O-DIREITO-E-A-ARTE-COM-ENFOQUE-NA-FORMACAO-JURIDICA-NO-BRASIL-ATUAL.pdf?origin=publication_detail). Acesso em: 02 jun. 2022

RIBEIRO, Bernard Constantino; SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes. **Ensino do direito e crise: em busca da carnavalização esquecida do ensino jurídico brasileiro**. Rev. Brasileira de Filosofia do Direito | e-ISSN: 2526-012X | Maranhão | v. 3 | n. 2 | p. 20 – 35 | Jul/Dez. 2017. Disponível em <https://www.indexlaw.org/index.php/filosofiadireito/article/view/2375>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SANTANA, Paulo Victor Pinheiro de. Ensino jurídico no brasil: uma análise pelo prisma da epistemologia jurídica. In **Direito, educação, ensino e metodologia jurídicos** [Recurso eletrônico on-line] / organização CONPED/UFF ; coordenadores: Pedro Heitor Barros Geraldo, Fernando de Castro Fontainha, Orides Mezzaroba. – Florianópolis : FUNJAB, 2012. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=f937c8fddbe66ab0>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SILVA, Carolina Longuine de Andrade et al. **Humanização no ensino de graduação no curso de medicina**. Diálogos Interdisciplinares, v. 8, n. 10, p. 118-132, 2019. Disponível em: <https://revistas.brazcubas.br/index.php/dialogos/article/view/836>. Acesso em 15 jun. 2022.

SOBRAL, Wilde Pereira; PESSOA, Flávia Moreira. Ensino Jurídico, Interdisciplinaridade E A Formação Humanística do Profissional do Direito. In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães; ARAÚJO, Luciana Leonardo Ribeiro Silva de; ALMEIDA, Rafaela de Santana Santos (Org.). **Sobre ensinar e Pesquisar Direito: reflexos para além das salas**. 1 ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2020.

SOUSA, Ana Maria Viola de., NASCIMENTO, Grasielle Augusta Ferreira. **Direito e Cinema - uma visão interdisciplinar**. Revista Ética e Filosofia Política – Nº 14 – Volume 2 – Outubro de 2011. Disponível em: [https://www.ufjf.br/eticaefilosofia/files/2011/10/14\\_2\\_sousa\\_nascimento\\_8.pdf](https://www.ufjf.br/eticaefilosofia/files/2011/10/14_2_sousa_nascimento_8.pdf). Acesso em: 03 jun 2022.



TRINDADE, André Karam; BERNST, Luísa Giuliani. **O estudo do direito e literatura no brasil: surgimento, evolução e expansão.** ANAMORPHOSIS – Revista Internacional de Direito e Literatura. V. 3, n. 1, jan./jun. 2017. DOI: 10.21119/anamps.31.225-257. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/323568612\\_O\\_estudo\\_do\\_direito\\_e\\_literatura\\_no\\_Brasil\\_surgimento\\_evolucao\\_e\\_expansao/fulltext/5a9df7484585155dc184cb3f/0-estudo-do-direito-e-literatura-no-Brasil-surgimento-evolucao-e-expansao.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/publication/323568612_O_estudo_do_direito_e_literatura_no_Brasil_surgimento_evolucao_e_expansao/fulltext/5a9df7484585155dc184cb3f/0-estudo-do-direito-e-literatura-no-Brasil-surgimento-evolucao-e-expansao.pdf?origin=publication_detail). Acesso em: 04 jun. 2022.

VERGNE, Maria Cleonice de Souza, **Humanização do ensino do direito opará:** Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação, Paulo Afonso, v. 9, n.15, e142008, 2021. Disponível em: [revistas.uneb.br/index.php/opara](http://revistas.uneb.br/index.php/opara). Acesso em: 10 jun. 2022.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte:** um paralelo entre arte e ciência. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.



# A TRANSFORMAÇÃO DIGITAL E SOCIAL DO ENSINO JURÍDICO NA ERA DA EDUCAÇÃO 5.0

## **Pedro Durão**

Doutor e Mestre em Direito (UBA/UFPE), com Pós-Doutorado em Direito (Universidad de Salamanca – España). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe - PRODIR. Docente convidado da Escola Judicial do Estado de Sergipe (EJUSE) e da Escola Superior de Governo e Administração Pública (ESGAP). Advogado e Procurador do Estado (PGE/SE). E-mail: pedro.durao@apese.org.br

## **Marluany Sales Guimarães**

Mestranda em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS/SE). Pós-Graduada em Direito de Família e Sucessões pela Faculdade Damásio. Graduada em Direito (UNIT/SE). Advogada. E-mail: marluanyguimaraes2@gmail.com

## RESUMO

O presente trabalho apresenta como objetivo a análise da Educação 5.0, abordando a transformação digital e social que por ela pode ser desempenhada no ensino jurídico, por meio da junção entre neurociência e tecnologia. A metodologia utilizada, de abordagem hipotético-dedutivo, com base em dados teóricos obtidos através de pesquisa bibliográfica e doutrinária, propõe-se a analisar as principais características da Educação em todas as suas fases; examinar as modalidades de ensino existentes e suas características, e, por fim, verificar a transformação digital e social do ensino jurídico na era da Educação 5.0, inclusive como uma ferramenta de mudança no processo de ensino-aprendizagem para uma sociedade mais inclusiva, ética e humana.

**Palavras-chave:** Educação, Ensino Jurídico, Tecnologia, Habilidade Socioemocional

## ABSTRACT

The present work presents as objective the analysis of Education 5.0, approaching the digital and social transformation that can be performed by it in legal education, through the junction between neuroscience and technology. The methodology used, of a hypothetical-deductive approach, based on theoretical data obtained through bibliographic and doctrinal research, proposes to analyze the main characteristics of Education in all its phases; examine the existing teaching modalities and their characteristics, and, finally, verify the digital and social transformation of legal education in the era of Education 5.0, including as a tool for changing the teaching-learning process towards a more inclusive, ethical and ethical society. human.

**Keywords:** Education, Legal Education, Technology, Socioemotional Ability

## 1 INTRODUÇÃO

A realidade tecnológica a qual estamos inseridos releva uma época de rápidas mudanças com um cenário de aprendizagem diferente dos já presenciados na história da humanidade. Aludida mudança foi capaz de trazer transformações tanto sociais quanto educacionais, inclusive impactando nas metodologias de ensino.

A missão da educação mudou significativamente vez que apenas com um simples clique é possível que o aluno possa pesquisar a resposta correta na internet, em sítios eletrônicos direcionados para esse fim, usurpando o trabalho cognitivo da mente de pensar a respeito da sua resposta e qual o impacto ela traria para sua vida ou para sociedade motivo pelo qual é possível observar a crescente necessidade de redefinição dos objetivos educacionais notadamente quando não basta somente sermos uma sociedade 100 % informatizada.

O presente estudo tem como escopo analisar a Educação 5.0, abordando a transformação digital e social que por ela pode ser desempenhada no ensino jurídico, bem como examinar o processo de aprendizagem, principalmente no que diz respeito a junção entre neurociência e tecnologia. Outrossim, contribuir para a possibilidade de sua implementação no ensino jurídico, inclusive como uma ferramenta de mudança no processo de ensino-aprendizagem, colocando o aluno como protagonista, para construção de uma sociedade mais crítica, ética, responsável, inclusiva e humana.

Para se chegar ao objetivo proposto, optou-se pelo método hipotético-dedutivo, através da metodologia de pesquisa qualitativa e bibliográfica para promover a análise do assunto proposto, bem como na vasta literatura nacional e estrangeira, arti-

gos e revistas digitais, documentos normativos, notícias e dados quantitativos incorporados à temática em apreço.

Assim, o presente trabalho foi dividido em três seções. A primeira irá tratar sobre as fases evolutivas da educação. Em seguida, buscará trazer a análise das modalidades de ensino e suas características para que, ao final, na terceira seção, atinja a análise do tema central: a transformação digital e social do ensino jurídico na era da educação 5.0.

## **2 FASES EVOLUTIVA DA EDUCAÇÃO**

Todo processo de evolução da educação não ocorre isoladamente. Dita evolução transforma o processo de atuação da Administração no âmbito educacional bem como dos profissionais da educação os quais necessitam mudar o foco e método de trabalho no interior das instituições escolares para buscar atender as exigências sociais e tecnológicas.

Na chamada fase da Educação 1.0, Rui Fava (2014, p. 6) nos ensina que a figura do mestre era a mais importante no trabalho de formação do estudante, tendo esta fase surgido durante a Idade Média e foi aplicada até meados do século XVIII.

Arelada diretamente a Igreja Católica, é possível dizer que o seu legado de influência na organização das instituições de ensino persiste até os dias atuais motivo pelo qual Priscila Cavalcante Côrtes (2020, p. 209) lembra que, em que pese as escolas da época terem deixado uma estimada herança no processo de ensino e aprendizagem, é necessário levar em consideração que o seu conteúdo era predominantemente de cunho religioso e voltado à doutrinação cristã.

A denominada Educação 2.0, por sua vez, foi diretamente influenciada pela Revolução Industrial. Aludida revolução encerrou a transição entre o feudalismo e o capitalismo e causou importante transformação na educação advinda de uma notável evolução tecnológica. Consoante nos ensina Côrtes (2020, p. 209), “a Escola 2.0 preocupava com a preparação do trabalhador para o labor nas fábricas umbilicalmente ligada à primeira Revolução Industrial, com utilização metodológica de tarefas repetidas, mecânicas e de trabalho individual, com sobrevalorização da memorização”.

Nesse contexto histórico, a industrialização alterou significativamente as relações educacionais e sociais com a concretização do capitalismo, que passaram a expressar a forma de estruturação do trabalho. Assim, a educação teve de ser adaptada para prover a sociedade da época, com profissionais técnicos, utilizando para tanto parâmetros determinantes, como por exemplo, a padronização, memorização, treinamento e transmissão de conteúdo para um bom desempenho profissional (FAVA, 2014, p. 19). Pedro Durão esclarece da necessidade de “manutenção de direitos essenciais ao ser humano: vida, liberdade de expressão, trabalho, saúde e educação” (DURÃO, 2022, p. 34).

Já a fase da Educação 3.0, Fava (2014, p. 24) explica que surgiu no período pós-industrial e aqui começa uma nova perspectiva de valorização da esfera emotiva em relação a emocional, qualidade ao invés de quantidade e subjetividade em proporção à coletividade.

Sobre essa transição de perspectiva na educação, o autor argumenta, ainda, que:

A sociedade industrial não só fez que, para muitos, se tornasse inútil o uso do cérebro, como também acarretou que somente algumas partes do corpo fossem utilizadas. A

transmissão, a memorização de conteúdos, a padronização, a especialização não são mais diferenciais, razão pela qual a Educação 2.0 tornou-se ineficiente e ineficaz. Isso só foi possível graças ao florescimento, alastramento e progresso tecnológico, que possibilitou ao homem inventar uma máquina inteligente que substituiu todo o trabalho repetitivo e exaustivo, deixando para si apenas o trabalho empático, criativo e o raciocínio lógico. Difunde-se cada vez mais a consciência de que as atividades cerebrais predominem em relação às manuais, que as praxes virtuais prevaleçam sobre as práticas tangíveis (FAVA, 2014, p. 23).

Destarte, a partir do começo da era tecnológica, o embrião de uma nova concepção de ensino começa a nascer e no Brasil, onde por muito tempo a educação teve uma perspectiva unicamente social, passa a ser vista também sob um viés empresarial (FAVA, 2014, p. 27), criando uma dicotomia entre visão do mundo acadêmico (terminologia que gira em torno da aprendizagem eficaz e alto desempenho) e visão do mundo corporativo (terminologia que gira em torno de custos).

No que se refere a intitulada era da Educação 4.0, presencia-se uma nova quebra de paradigma de ensino e pesquisa trazida pela globalização e pelo impacto de uma era digital. Nas palavras de Côttes, “O educador assume um papel muito mais de orquestrador das informações e facilitador da aprendizagem do educando” (CÔRTEES, 2020, p. 210).

Como a Educação 4.0 já está implantada na sociedade atual a qual estamos inseridos, Regina Candida Führ argumenta que:

a educação apresenta um novo paradigma onde a informação encontra-se na rede das redes, nas aldeias globais e encontra-se acessível a todos de forma horizontal e circular, sem



limite de tempo e espaço geográfico. O educador, nesta chuva de sinapses de informações acessíveis pelas TICs, torna-se o orquestrador, o curador das múltiplas informações junto ao educando, onde procura organizar e sintetizar a informação, transformando a informação em conhecimento e o conhecimento em sabedoria. O educando nesse ambiente ciberarquitectônico torna-se o ator, o autor do conhecimento através da pesquisa proposta nos projetos interdisciplinares que possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades para corresponder a sociedade 4.0 (FÜHR, 2018, p. 2-3).

E justamente por fazermos parte nesse cenário tecnológico é que o conceito digital deve ser aplicado na sala de aula estimulando não somente a troca de conhecimento, mas uma abordagem educacional coletiva, pois aprender sobre como utilizar inteligência artificial, projeções 3D e robótica, por exemplo, é um dos objetivos inseridos por essa Era, ou seja, busca-se gerenciar as máquinas e proporcionar conhecimentos direcionados para as “profissões do futuro” (SANTOS; OLIVEIRA; CARVALHO, 2019, p. 3).

Imperioso destacar, ainda, que tendo o aluno ocupado a posição central nesse ambiente ciberarquitectônico (visão totalmente distinta da “adoração” ao mestre edificada na Educação 1.0), a ele cabe direcionar sua pesquisa para a área de aprendizado de seu interesse.

Já quanto ao papel exercido pelo educador, aduz Santos, Oliveira e Carvalho adverte sobre a relevância das modificações nos planejamentos e metodologias pedagógicas, pois, grande é a “necessidade que os educadores possuam o interesse em se adaptar as novas metodologias de ensino, valorizando as práticas pedagógicas que contribuem para o aluno ser protagonista do seu próprio aprendizado” (SANTOS; OLIVEIRA; CARVALO, 2019, p. 3).

Todo esse apanhado evolutivo, não só educacional, mas social e industrial, traça o caminho rumo à denominada Educação 5.0, a qual há nítida incorporação de tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem.

Trata-se de um modelo de abordagem educacional que vai além dos já construídos notadamente quando o escopo principal não é apenas unir “a aplicabilidade das tecnologias na sala de aula como preparação para o mercado de trabalho, mas também valorizar o bem-estar do indivíduo, ressaltando suas habilidades cognitivas e contribuindo para sua consciência socioambiental” (SANTOS; OLIVEIRA; CARVALO, 2019, p. 4).

Por conseguinte, o modelo de ensino abordado na era digital assim como a própria metodologia implicam diretamente no processo de ensino-aprendizagem, inclusive na área jurídica.

### **3 AS MODALIDADE DE ENSINO NA ERA DIGITAL E SUAS CARACTERÍSTICAS**

A realidade tecnológica a qual estamos inseridos releva uma época de rápidas mudanças com um cenário de aprendizagem diferente dos já presenciados na história da humanidade. “Na era globalizada da informação digitalizada, o acesso ao conhecimento é relativamente fácil, imediato, onipresente e acessível” (GÓMEZ, 2015, p. 14).

Ocorre que, mesmo diante de tantos avanços, é necessário ter-se uma compreensão inicial acerca das metodologias de ensino, sob a ótica do processo de aprendizagem, para entender como funcionam alguns fatores relevantes no processo educativo.

Joseph Lowman (2004, p. 22) argumenta que para que seja possível um ensino universitário de qualidade é imprescindível

que o professor estimule os estudantes a dominar a matéria, promovendo um envolvimento ativo do seu próprio aprendizado com o uso de habilidades distintas.

Nesse contexto, forçoso que o professor tenha conhecimento acerca das estratégias de ensino-aprendizagem mais pertinentes para a disciplina que deseja lecionar. Sobre o conceito de aprendizagem, o autor Antônio Carlos Gil (2009, p. 57) aduz que “Em termos educacionais, o conceito de aprendizagem é mais específico. Refere-se à aquisição de conhecimentos ou ao desenvolvimento de habilidades e atitudes em decorrência de experiências educativas, tais como leituras, pesquisas etc”.

O processo de aprendizagem é dito como complexo, entretanto, o autor seleciona e discorre sobre aspectos comuns aplicados à maioria das abordagens modernas, quais sejam: diferenças individuais, motivação, concentração, reação, realimentação, memorização e retenção.

As diferenças individuais dizem respeito aos fatores particulares que os alunos apresentam sejam eles genéticos, sejam eles referente ao tipo de educação recebida, a cultura em que estão inseridos ou até mesmo sua condição de vida particular. Desse modo, quando da elaboração do plano de aula, o professor deve buscar nivelar as distinções para que todos possam evoluir durante o ensino e a aprendizagem a partir de uma compreensão democrática do alicerçado nas aulas.

A motivação, outrossim, está diretamente ligada as características intrínsecas do aluno e cabe ao professor buscar métodos para despertar em seus alunos o interesse pela matéria haja vista que, por se tratar de uma característica individual, é aluno quem decide se quer aprender ou não.

A concentração, por sua vez, não pode ser analisada separada da motivação, pois estão intimamente ligadas vez que o aluno motivado e concentrado tende a fixar melhor a matéria apresentada. O autor explica, entretanto, que a concentração também pode ser influenciada negativamente pelos estímulos do ambiente (apresentação da matéria, recurso de ensino, qualidade dos textos de apoio), assim como fatores pessoais (preocupação, ansiedade).

No que tange à reação, o autor explica que o envolvimento com a matéria é imprescindível para que alguém possa assimilar determinada matéria. Assim, ao professor cabe criar estímulos e aos alunos exercitar a reação a esses estímulos apresentados seja respondendo, escrevendo ou abordando questões pertinentes.

A realimentação nada mais é do que um *feedback*, um retorno, que o aluno dá ao professor acerca do conteúdo ministrado, confirmando ou não se está fixando o conteúdo para continuar motivado com o processo de aprendizagem.

Já a memorização diz respeito ao fato de que tudo que foi aprendido por ser invocado. A memorização, contudo, deve ser analisada com os fatores da motivação, diferenças individuais e a própria compreensão. Isso porque cada pessoa pode desenvolver diferentes tipos de memória (visual, cinestésica, auditiva) de modo que quanto maior o auxílio e estímulo, mais as pessoas se mostrarão motivadas, concentradas e conseguirão compreender, o que leva ao caminho da memorização.

A retenção da matéria, por fim, pode também ser intitulada de transferência ou generalização. O autor argumenta que “O que foi aprendido deve poder ser aplicado a outras situações” (GIL, 2009, p. 61), ou seja, a transferência pode ser vislumbrada

quando o aluno tem a capacidade de transmitir o conhecimento obtido. Para tanto, é imprescindível que ele consiga relacionar a teoria com a prática, pois a transferência não ocorre de maneira automática.

E como aplicar todos esses relevantes fatores aos novos tipos de ensino quem vêm surgindo com a era digital? De fato, o ensino tão somente presencial não é mais único na era da informação e nem atende aos anseios de uma sociedade dinâmica e tecnológica motivo pelo qual novos meios de ensino e aprendizagem precisam ser construídos para atender as diversidades trazidas pela globalização bem como para garantir a atualização do processo educativo.

Sobre a necessidade de adaptação metodológica da pesquisa e do ensino à realidade da sociedade da informação, Alessandra Cristina de Mendonça Siqueira aduz que não somente o educador tenha que se adaptar, mas também o próprio ambiente no qual estão inseridos deve se adaptar a realidade diferente trazido pelo avanço das tecnologias no meio educacional, sendo, inclusive, um pleito dos próprios alunos que as melhorias advindas da tecnologia sejam implantadas com o envio das atividades por e-mail ou até mesmo pelas redes sociais por acreditarem no potencial da cultura difundida por via digital (SIQUEIRA, 2009, p. 199). Assim, os alunos “chegam às salas de aula com muito mais conhecimento do que os estudantes do passado. E mais ainda, deixam de assumir uma postura passiva para serem críticos. É necessária uma evolução para compreender essa nova sociedade em rede” (SIQUEIRA, 2020, p. 199).

A inserção da tecnologia no meio educacional trouxe o Ensino à Distância (EAD) como uma modalidade de ensino e, no Brasil, foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Edu-

cação em 1966<sup>1</sup> e, posteriormente, no Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017<sup>2</sup>.

Segundo conceituação trazida no sítio eletrônico do Ministério da Educação<sup>3</sup> (MEC), a modalidade educação a distância (EAD) significa:

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Esta definição está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB).

A educação à distância permite que as pessoas tenham condições reais de compartilhar o conhecimento, através de questionamentos e formulação ideias, percepções de valores e experiências, sem a obrigação da palavra expressa e da presença física do aluno e professor no mesmo ambiente, superando, portanto, a lógica das formas tradicionais de educação e realçando o que é tido como essencial no processo educacional, ou seja, o conteúdo socialmente elaborado dentro de necessidades e interesses comuns (MACHADO e MORAES, 2015, p. 18).

<sup>1</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2022.

<sup>2</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2022.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia#:~:text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20Dist%C3%A2ncia%20%C3%A9,em%20lugares%20ou%20tempos%20diversos>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

Desse modo, adequada a sociedade da informação, a EAD visa garantir a disseminação da educação, na medida em que permite que um número cada vez maior de pessoas possa ter acesso à educação, independentemente do espaço geográfico ou classe social, democratizando o ensino a partir dos meios tecnológicos disponíveis.

Apesar de o ensino à distância trazer essa perspectiva de democratização, quando se refere ao ensino jurídico no Brasil, o EAD é alvo de críticas no mundo acadêmico. No ano de 2020, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFO-AB) propôs Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 682/2020, com o escopo de suspender a criação de novos cursos de Direito, inclusive os de modalidade EAD. O pedido foi negado pelo Supremo Tribunal Federal. Em 2021, a OAB Nacional questiona ao Ministério da Educação, por meio de Ofício enviado ao Órgão, acerca da qualidade de ensino a distância. A instituição afirma não ser contrária ao ensino remoto nem à massificação do acesso ao ensino presencial, contudo, se preocupa com a qualidade do ensino e dos profissionais do Direito que chegam ao mercado com a abertura desenfreada dos cursos de direito pelo país, bem como a fragilidade técnica dos parâmetros observados pelo ministério para conferir a nota máxima de qualidade a um curso<sup>4</sup>.

O fato é que o ensino à distância fica direcionado para aqueles que estão impossibilitados de frequentar presencialmente uma instituição de ensino, mas sua democratização não deve ser desenfreada. A observância de parâmetros metodológicos

<sup>4</sup> CONSULTOR JURÍDICO. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2021-dez-15/oab-questiona-mec-oferta-vagas-direito-distancia>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

nos ambientes virtuais de aprendizagem é um caminho para se obter uma educação de qualidade com o auxílio de ferramentas digitais.

Com a explosão da Pandemia da Covid-19, a tendência de virtualização do ensino ganhou palco na era digital e as instituições de ensino tiveram que se adequar às novas tecnologias educativas autorizadas pelo Ministério da Educação<sup>5</sup>.

O Ensino Híbrido e o intitulado Ensino Remoto Emergencial foram destaque nesse período pandêmico por se amoldarem às necessidades da realidade humanidade ameaçada por um vírus mortal. A adequação à realidade tecnológica foi fator determinante para o meio acadêmico se adaptar a esse cenário, seja por parte do professor, do aluno ou das instituições de ensino.

A proposta de utilização do ensino híbrido pelas instituições se destacou, principalmente, com o avanço da vacinação da população e com a diminuição do número de infectados. Ocorre que, o ensino híbrido não surgiu como uma solução inovadora em virtude da Pandemia do Covid-19, ao contrário, sua implementação já era sustentada.

Sobre ensino híbrido, Bacich, Neto e Trevisani argumentam:

A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar

<sup>5</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>>. Acesso em: 17 jun. 2022.



e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes (BACICH; NETO; TREVISANI, 2022, p.27).

Nesta modalidade de ensino temos como característica primordial mesclar períodos *on-line* com períodos presenciais na educação. A sua conceituação é sugestionada pelos autores Christensen, Horn, e Staker da seguinte forma:

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 7).

Para sua concretização, entretanto, não basta uma ideia. É necessário política organizacional, estrutural e metodológica. Isso porque, faz-se imprescindível que sejam estabelecidas condições, em nível de gestão e de ensino e aprendizagem, de disponibilização de recursos de acesso à rede (equipamentos), tanto para as instituições como para os estudantes e professores.

A utilização de metodologias ativas no processo pedagógico também é uma característica do ensino híbrido inserida por iniciativa do professor. Logo, o papel do professor nesse modelo de ensino vai exigir um maior engajamento, notadamente quando deve se concentrar em aprender novas habilidades e reconfigurar os fatores estratégicos de como os alunos estudam e aprendem.

dem, estimulando-os a desenvolver maior autonomia, como explicado anteriormente no processo de aprendizagem.

A proposta do ensino híbrido foi utilizada por diversas instituições de ensino no momento pandêmico e revelou que o uso de tecnologias na educação pode promover mudanças no tempo e no espaço em que professores e alunos atuam. Também mostrou que ser possível a organização dos processos de ensino e aprendizagem de forma mais dinâmica e mais correspondente às necessidades dos estudantes de acordo com o contexto hodierno em que estão inseridos.

Já o Ensino Remoto Emergencial foi, de fato, implementado desde o nível básico ao superior, como uma das medidas de se tentar barrar a disseminação da COVID-19, devido aos índices assombrosos de contaminação e transmissão do vírus.

O isolamento social afetou de forma significativa a área da educação e, nesse contexto, alunos, professores e todos aqueles profissionais que fazem parte do setor educacional precisaram adaptar-se à realidade então imposta de total afastamento e, por meio do ensino 100% remoto, se reinventaram para ministrarem e assistirem aulas assíncronas com inserção de tecnologias de aprendizagem.

Por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, o Ministério da Educação autorizou a realização das aulas por meios digitais em virtude da suspensão das aulas presenciais. Tal atitude foi considerada a melhor saída para continuar as atividades escolares e minimizar o atraso e as dificuldades dos alunos no retorno às aulas presenciais.

O pouco tempo de planejamento e a própria característica emergencial trouxe relevantes preocupações a essa espécie ensino totalmente experimental. No campo do jurídico, podemos

traçar como um dos desafios, o fato dos docentes necessitarem readaptar o ensino tradicional ao dinamismo que a própria sociedade da informação impõe. O professor, inserido às pressas no ambiente virtual, muitas vezes sem nenhum tipo de treinamento ofertado pela instituição de ensino, precisa se adequar para lecionar buscando facilitar a transmissão do conhecimento (SOUZA e NETO, 2021, p. 221).

Sobre os desafios e as transformações repentinas surgidas com a implementação desse ensino experimental, Costa e Nascimento destacam:

Essas grandes transformações provocadas na educação pelo ensino remoto evidenciaram desigualdades que até então, pareciam camufladas pelo acesso ao ensino de forma presencial nas salas de aula. Alguns aspectos se tornaram ainda mais visíveis, como a desigualdade social, tecnológica e econômica. Na educação, a perda da interação presencial e direta entre alunos e professores ressignificou a consciência social tão importante em meio escolar (COSTA; NASCIMENTO, 2020, p. 2)

A pandemia do Covid-19 transformou as relações sociais e, sobretudo, educacionais. Essas modificações trouxeram consequências ao processo de aprendizagem, afetando diretamente as metodologias de ensino jurídico tradicionais, as quais revelaram-se, a depender da matéria discutida, não tão atraentes aos discentes, motivo pelo qual buscaram no professor uma figura de interação que os estimulasse a aprender.

## 4 A TRANSFORMAÇÃO DIGITAL E SOCIAL DO ENSINO JURÍDICO NA ERA DA EDUCAÇÃO 5.0

As propostas de aprendizagem foram evoluindo a partir das mudanças sociais e com a chegada das tecnologias digitais. “Na era globalizada da informação digitalizada, o acesso ao conhecimento é relativamente fácil, imediato, onipresente e acessível” (GÔMES, 2015, p. 14), ou seja, o aluno passa a ser o protagonista, podendo criar ou participar de várias redes de pessoas e grupos que compartilham interesses, informações, projetos e atividades, sem restrições temporais, institucionais ou geográficas, tendo professor o papel de orientador.

Essa é a abordagem educacional denominada 4.0, a qual estamos inseridos atualmente. E qual seria a abordagem adotada pela educação 5.0?

Entende-se por Educação 5.0, aquela que, além de disponibilizar ao aluno meios tecnológicos para vivência na era da informação, também proporciona no processo de ensino e aprendizagem competências socioemocionais.

Acerca do conceito dessa nova modalidade, Felcher e Folmer argumentam que nesta Era 5.0 a compreensão acerca dos conhecimentos tecnológicos e digitais são admiráveis, entretanto, é necessário considerar também as competências emocionais do indivíduo, notadamente quando “São essas competências que capacitam o indivíduo para usar a tecnologia de forma saudável e produtiva, criando soluções relevantes para si e para a sociedade em geral” (FELCHER; FOLMER, 2021, p. 5).

Os autores explicam que esse conceito surgiu no Japão e a finalidade precípua é humanista, ou seja, utilizar a tecnologia a favor do ser humano. Desse modo, pode-se dizer que essa nova

proposta de modalidade educacional busca unir, não apenas a aplicabilidade das tecnologias na sala de aula como preparação para o mercado de trabalho, mas também valorizar o bem-estar do aluno, dando ênfase as suas habilidades cognitivas e contribuindo para sua consciência socioemocional.

Característica muito importante atrelada a essa espécie refere-se ao chamado *soft skills* (habilidades interpessoais). Os autores explicam que aludido termo diz respeito “às competências socioemocionais, comportamentais e pessoais do indivíduo, que tem como essência a capacidade de comunicação, de resolução de problemas, o gerenciamento das emoções, o trabalho em equipe, a diversidade, a empatia e a ética” (FELCHER; FOLMER, 2021, p. 6).

Significa dizer que o modelo de Educação 5.0 procura entender aquilo que é intrínseco de cada ser humano e que pode fazer toda a diferença em como o aluno irá se relacionar na vida pessoal e profissional. Além disso, é o momento de procurar entender, a depender da forma como se aprende, como as tecnologias afetam a cérebro humano.

Nessa vereda, “essa abordagem educacional faz uma ponte entre a neurociência e as habilidades socioemocionais do educando” (FELCHER; FOLMER, 2021, p. 6), ou seja, a neurociência ganha destaque no momento em que pode ser utilizada como uma nova ferramenta de aprendizagem e, assim, será possível ter uma percepção mais profunda tanto nas questões comportamentais do aluno quanto na sua qualidade no processo de aprendizagem.

E como seria possível concatenar a ideia da Educação 5.0 no ensino jurídico? Talvez não se tenha ainda uma resposta perfeita, afinal não estamos falando de ciências exatas, sendo impres-

cindível a realização de pesquisas acerca dessa modalidade até sua efetiva implantação nas instituições de ensino.

O ensino jurídico não busca apenas entregar ao mercado de trabalho bacharéis capazes de exercer suas carreiras de forma automática. É voltado ao pensamento crítico e à proteção dos direitos fundamentais, base do Estado Democrático de Direito, exercendo uma função social (SIQUEIRA, 2020, p.197).

Partindo dessa premissa, é certo que buscar unir as habilidades cognitivas, pessoais e emocionais do estudante de direito as metodologias ativas já aplicadas com a Educação 4.0, cujo pilar são as tecnologias digitais, não parecer ser um cenário tão impossível.

O aluno deve ser o protagonista e o professor deve investir em metodologias ativas e inovadoras no processo de aprendizagem trazendo uma visão coparticipativa entre tecnologia e habilidades sociocomportamentais e oferecendo insumos para que eles possam promover de fato mudanças significativas para a sociedade.

Há de ser levado em consideração que quando se fala em aplicar uma modalidade de educação que propõe a junção entre neurociência, ensino jurídico e habilidades socioemocionais, busca-se evitar o isolamento social não só dos educandos, mas da sociedade como um todo, causado não apenas pela Pandemia do Covid-19, mas pelo desenvolvimento desenfreado das tecnologias e o encurtamento de distâncias que estas facilmente oferecem.

Nesse contexto, a aldeia global, imersa numa era digital, cuja sociedade contemporânea está situada, pode comprometer as habilidades de ensino-aprendizagem dos alunos que hodiernamente estão “programados” para aprender a manusear as tec-

nologias disponíveis, mas não estão sendo educados para compreender como utilizá-las a favor da sociedade, nem como serem mais éticos ou humanos.

A Educação 5.0 propõe caminhos que suprem essas lacunas. A proposta educacional que visa uma ação integrada se constrói no fazer coletivo, pois “é preciso atentar para a necessidade de formação de um cidadão mais humano, ético, criativo, que lute pelos seus ideais e também em prol de um mundo melhor para todos” (FELCHER; FOLMER, 2021, p. 12) buscando evoluir e transformar o ensino jurídico mediante a colaboração entre a aprendizagem efetiva, tecnologia e inteligência emocional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo do presente trabalho foram explanados os aspectos gerais das fases evolutivas da Educação bem como a influência social empregada a cada uma delas na época em que eram utilizadas. Com vistas a globalização, aprender a educar na era digital se tornou um grande desafio.

Restou evidenciado que a construção de novos cenários educacionais acompanha as tendências sociais e os modelos tradicionais outrora adotados no processo de ensino e aprendizagem, centrado basicamente no professor e aluno dentro do mesmo ambiente físico, abre espaço para novas modalidades de ensino, como, por exemplo, à distância, de forma híbrida ou remota. Estas vão sendo inseridas pelo próprio avanço tecnológico e com características distintas do ensino tradicional.

A aplicação de metodologias ativas, com o uso de tecnologia avançada, e o aluno colocado como ator principal no processo de

aprendizagem é o reflexo da intitulada Educação 4.0, a qual os alunos contemporâneos estão inseridos, inclusive os estudantes de direito. Contudo, a busca por uma humanidade não apenas conectada, mas emocionalmente equilibrada, traz à tona as premissas da chamada Educação 5.0 e a possibilidade de sua paulatina implementação.

Isso porque, hodiernamente, as habilidades dos alunos podem estar sendo diretamente prejudicadas no processo de ensino-aprendizagem vez que estão “programados” para aprender a manusear as tecnologias disponíveis, mas não estão sendo educados para compreender como utilizá-las a favor da sociedade.

Por conseguinte, a adoção da Educação 5.0 no ensino jurídico pode ser possível para disponibilizar ao aluno meios tecnológicos para vivência na era da informação, mas também para enfatizar que no processo de ensino e aprendizagem suas competências socioemocionais podem ser estimuladas, afinal, buscar evoluir e transformar o ensino jurídico, mediante a colaboração entre a aprendizagem efetiva, tecnologia e inteligência emocional, pode ser um caminho para humanizar o próprio ensino.

## REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido**. Porto Alegre: Grupo A, 2015. 9788584290499. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290499/>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2022.



BRASIL. **LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Educação Superior a Distância**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao=-superior-a-distancia#:~:text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20Dist%C3%A2ncia%20%C3%A9,em%20lugares%20ou%20tempos%20diversos>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União. 17 jun. 2022; Seção 1:39.

CÔRTEZ, Priscila Cavalcante. A METODOLOGIA DE ENSINO HÍBRIDO PARA ENCARAR OS DESAFIOS JURÍDICOS NA ERA DA EDUCAÇÃO 4.0. In PESSOA, Flávia Moreira Guimarães; ARAÚJO, Luciana Leonardo Ribeiro Silva de; ALMEIDA, Rafaela de Santana Santos (org). **Sobre Ensinar e Pesquisar Direito**: para além das salas. 1. ed. Aracaju: Criação Editora, 2020. p. 207-220.

COSTA, Antonia Erica Rodrigues; NASCIMENTO, Antonio Wesley Rodrigues do. **Os Desafios Do Ensino Remoto Em Tempos De Pandemia No Brasil**. In: VII Congresso Nacional de Educação – VII CONEDU. Maceió: 2020. Disponível em: <[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD4\\_SA19\\_ID6370\\_30092020005800.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA19_ID6370_30092020005800.pdf)>. Acesso em 17 jun. 2022

CHRISTENSEN, C.; HORN, M. & STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?**. Uma introdução à teoria dos híbridos. Maio de 2013. Disponível em: <[https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido\\_uma-inovacao-disruptiva.pdf](https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2022.

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

DURÃO, Pedro; PEREIRA, S. G. L.. **Paulo freire, a pedagogia do oprimido e a metodologia de ensino em direito empresarial**. In: Metodologia da pesquisa e do ensino jurídico: tecnologias, desvios e vanguardismos. v.1, Aracaju: Criação, 2021.

DURÃO, Pedro; PEREIRA, S. G. L.. **Cidadania empresarial versus maximização do lucro: uma análise humanística da atuação empresarial frente ao capitalismo contemporâneo no Brasil**. In: II Congresso Nacional de Ensino Científico. 2021.

FAVA, Rui. **Educação 3.0 - Aplicando o PDCA nas Instituições de Ensino**. 1. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2014. 9788502221857. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788502221857/>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

FELCHER, Carla Denize Ott.; FOLMER, Vanderlei. **Educação 5.0: reflexões e perspectivas para sua implementação**. Revista Tecnologias Educacionais em Rede (ReTER), [S. l.], v. 2, n. 3, p. e5/01-15, 2021. ISSN:2675-9950. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/67227>>. Acesso em: 19 jun. 2022.

FÜHR, Regina Candida. **Educação 4.0 e seus impactos no século XXI**. In: V Congresso Nacional de Educação – V CONEDU, Olinda: 2018. Disponível em: < [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO\\_EV117\\_MD4\\_SA19\\_ID5295\\_31082018230201.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD4_SA19_ID5295_31082018230201.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na Era Digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290246/>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

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

MACHADO, Dinamara Pereira; MORAES, Márcio Gilberto de S. **Educação a Distância - Fundamentos, Tecnologias, Estrutura e Pro-**

cesso de Ensino e Aprendizagem. São Paulo: Editora Saraiva, 2015. 9788536522210. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536522210/>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Plataforma Coronavírus: Monitoramento nas Instituições de Ensino**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

SANTOS, Amarildo Enes Dos; OLIVEIRA, Carlos Antonio De; CARVALHO, Elma Nunes De. **Educação 5.0: Uma Nova Abordagem De Ensino Aprendizagem No Contexto Educacional**. Disponível em: <<http://idaam.siteworks.com.br/jspui/bitstream/prefix/1112/1/EDUCA%C3%87%C3%83O%205.0%20UMA%20NOVA%20ABORDAGEM%20DE%20ENSINOAPRENDIZAGEM%20NO%20CONTEXTO%20EDUCACIONAL.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SIQUEIRA, Alessandra Cristina de Mendonça. O ACESSO A INTERNET COMO DIREITO FUNDAMENTAL E POTENCIAL INFLUÊNCIA NA MODIFICAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL. In PESSOA, Flávia Moreira Guimarães; ARAÚJO, Luciana Leonardo Ribeiro Silva de; ALMEIDA, Rafaela de Santana Santos (org). **Sobre Ensinar e Pesquisar Direito: para além das salas**. 1. ed. Aracaju: Criação Editora, 2020. p. 185-205.

SOUZA, Andressa Rita Alves de, NETO, Ubirajara Coelho. METODOLOGIA DO ENSINO JURÍDICO NO PERÍODO PANDÊMICO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS. In SOUZA, Andressa Rita Alves de; SOARES, Bárbara Nathaly Prince Rodrigues Reis; Veiga, Fabiano de Aragão; Pessoa, Flávia Moreira Guimarães. **Metodologia da pesquisa e do ensino jurídico: tecnologias, desenviesamentos e vanguardismos** 1. ed. Aracaju: Criação Editora, 2021. p. 210-226.



# O ENSINO JURÍDICO COMO FERRAMENTA DE CONCRETIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

## **Pedro Durão**

Pedro Durão é Advogado e Procurador do Estado (PGE/SE). Doutor e Mestre em Direito (UBA/UFPE), com Pós-Doutorado em Direito (Universidad de Salamanca – España). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe - PRODIR. Docente convidado da Escola Judicial do Estado de Sergipe (EJUSE) e da Escola Superior de Governo e Administração Pública (ESGAP). E-mail: pedro.durao@apese.org.br

## **Nadson Costa Cerqueira**

Nadson Costa Cerqueira é Advogado e Controlador Municipal. Mestrando em Direito da Universidade Federal de Sergipe (PRODIR/UFS). Membro do Grupo de Pesquisa: Compliance e Cidadania Empresarial – (PRODIR/UFS). Membro do Grupo de Pesquisa NEPI-PUC/SP - Núcleo de Estudo e Pesquisa de Insolvência (PUC-SP). E-mail: nadsoncosta@gmail.com

## RESUMO

A proposta do presente estudo gira em torno da análise do ensino jurídico, sob a perspectiva dos Direitos Humanos. Sustentamos desde já o papel de protagonismo que todo arcabouço jurídico ocupa junto à sociedade, elevando valores indissociáveis à existência humana. Defendemos assim que os Direitos Humanos possuem papel central no Direito e por conta disto é que devem ser propagados da melhor maneira possível. Em seguida, abordaremos como o ensino jurídico, mais precisamente, aquele ofertado pelas instituições de ensino superior, é protagonista neste cenário e como este deve comprometer-se com a mudança e aprimoramento social através do viés humanístico. Analisaremos a atual situação do ensino jurídico no país e como este enfrenta as constantes dificuldades que devem ser sopesadas neste contexto de propagação de valores e efetivação dos Direitos Humanos.

**Palavras-Chave:** Direitos Humanos; Educação Jurídica; Ensino Superior.

## ABSTRACT

The proposal of the present study revolves around the analysis of legal education, from the perspective of Human Rights. We already support the leading role that every legal framework occupies with society, raising inseparable values to human existence. We thus defend that Human Rights have a central role in Law and because of this it is that they must be propagated in the best possible way. Next, we will discuss how legal education, more precisely, that offered by higher education institutions, is a protagonist in this scenario and how it must commit to social change and improvement through a humanistic bias. We will analyze the current situation of legal education in the country and how it faces the constant difficulties that must be overcome in this context of propagation of values and realization of Human Rights.

**Keywords:** Human Rights; Legal Education; University Education.

## 1 INTRODUÇÃO

Os Direitos Humanos apresentam-se como alicerce do nosso ordenamento jurídico. Sua extensão alcança a totalidade das mais variadas temáticas. Dado este grau de importância, uma das grandes questões em debate passa pela forma com a qual estes conjunto principiológico, que deve reger as relações humanas, concretiza-se com eficiência. As normativas que versão sobre a matéria humanística são perfeitas quanto ao seu conteúdo, pois efetivamente traçam um conjunto de normas de conduta que equilibra e rege as relações humanas.

Notadamente, assim como qualquer outra forma de disseminação de conteúdo, a educação mostra-se como ferramenta primordial, apta a transformar a sociedade. O investimento em educação é dogma irrefutável e quando tratamos de propagar conteúdo correlacionado aos Direitos Humanos, temos que a educação é a mais eficiente ferramenta. A educação em Direitos Humanos, que deve ser estimulada em todos os níveis, ganha campo de atuação de maneira muito robusta nas Faculdades de Direito. Uma sociedade estruturada em Direitos Humanos tem sua origem na conscientização das pessoas, de que os referidos valores existem e devem ser respeitados. Além da própria sociedade, titular destes direitos, estão os juristas, que dotados do conteúdo técnico, devem figurar como mola propulsora dos Direitos Humanos.

É o ambiente das Faculdades de Direito o local mais propício para se formar multiplicadores e fazer reverberar sobre a sociedade o conhecimento de todo conteúdo jurídico à luz dos Direitos Humanos. Devemos voltar os olhos para a academia jurídica brasileira no sentido de visualizarmos como estamos formando

estes profissionais, se efetivamente estes estão preparados para acolher minimamente os anseios da sociedade ou tão somente o interesse daqueles que ditam o atual mercado.

## **2 O FENÔMENO JURÍDICO E SEU PAPEL NA SOCIEDADE**

Imprescindível é a compreensão dos aspectos conceituais e sociológicos que circundam a ordem jurídica, relacionando-se com a vida humana. Compreender sua extensão e imprescindibilidade é um exercício extremamente relevante.

Alicerçando o universo jurídico, estão os valores, que podem numa maneira simplória, serem apresentados como crenças centrais sobre o que é moral e imoral, bom e ruim, aceitável e inaceitável. A evolução da humanidade, impulsionada pelos relevantes eventos históricos vividos, nos permitem perceber que justiça, igualdade e liberdade individual, constituem-se elementos universais, principalmente depois do fim da Segunda Guerra Mundial. Estes são dogmas indiscutíveis e inegociáveis.

Materializando os referidos valores, temos as chamadas normas, que apresentam-se como o aspecto concreto e nos dizem como agir em uma determinada situação. Aprendemos normas de comportamento desde cedo e são estas que mesmo que inconscientemente conduzem as nossas interações e comportamentos diários.

Outro elemento são os costumes, tidos como regras informais e não positivadas. Os costumes são normas profundas e intensas, sobre o que é certo e errado e apesar de ao menos na legislação brasileira não estarem consolidadas fisicamente, inspiram a produção de normas positivadas.



Este conjunto de regras diretivas e orientadoras permeiam toda e qualquer relação social. Mesmo naquelas que se mostram mais rudimentares, observamos um método de condução que sempre advém de um regramento anterior. Norberto Bobbio (2010, p. 15) registra este fenômeno, destacando como o Direito atua sob a forma de uma mão invisível<sup>1</sup>, deixando claro que esse sentimento atua de forma silenciosa. O filósofo italiano refere-se a esta presença demonstrando que em todo nosso cotidiano estamos sendo conduzidos por um regramento essencialmente moral que basicamente nos apresenta o binômio do lícito ou ilícito. Refere-se ainda que este conteúdo normativo abstrato nos é transferido rotineiramente, através da própria educação escolar inicial e até mesmo da civilidade ofertada por nossos pais na vangloriosa tarefa de construção do caráter humano. São regras de conduta que alicerçam nossa personalidade.

A par disso, prudente é avançarmos à compreensão de quais resultados se pretende atingir com o Direito e principalmente com o ensino destes valores. Parece-nos indiscutível a ideia de que o Direito visa promover o convívio harmônico dos homens, através do ajuste de conflitos concretos ou ainda pelo prenúncio de conflitos futuros. Fábio Comparato (1979, p. 121), anota com precisão a forma com a qual surge o Direito como finalidade social, demonstrando que a paz social não é uma concepção artificial que se aproximaria conceitualmente do pragmatismo do direito natural e sim o resultado de um congraçamento de uma universalidade de interesses vigentes num dado momento

---

<sup>1</sup> A expressão Mão Invisível fora inicialmente introduzida por Adam Smith em seu livro *Teoria dos Sentimentos Morais*, escrito em 1759, invocando a interferência natural que o mercado exerceria na economia.

da história. Refere-se com muita propriedade que este produto social não é uma concebido de maneira lógica ou cartesiana, exatamente por sua complexidade de conteúdo.

A realidade social é tão difusa que é muito difícil encontrar uma ideia que a molde em uma ordem coerente. O direito é a realidade da sociabilidade diagnosticada pelo julgamento formalmente lógico e pelo mínimo ético. Não é uma projeção, mas um diagnóstico. O direito é a forma da realidade social, advindo de um contexto político responsável por uma realidade jurídica. A estrutura formalmente legal da realidade é construída sobre os princípios da dedução lógica perfeita. A lei apresenta-se como o espírito que, sobre as premissas e postulados da ordem social, paz e segurança, constrói a estrutura conceitual da ordem jurídica, paz e segurança. É a ordem, que é o requisito principal, mínimo e máximo de funcionamento e sobrevivência dos impulsos do egoísmo social. O direito é o elemento jurídico e intelectual que permite a sustentabilidade humana, para a autêntica elevação cultural e preservação moral. Dessa forma, a lei mostra o que é e o que deve ser o padrão mínimo de uma sociedade.

Miguel Reale, (2002, p. 24) que de forma primorosa navega por esta vastidão conceitual e ideológica do Direito, anota que a ciência em estudo modifica-se ao longo da história conforme a própria sociedade evolui, percebendo que os referidos avanços não seguem uma linha lógica e pragmática, tendo o espaço e o tempo como preponderantes.

Mesmo muito distante de dissecarmos toda complexidade conceitual e axiológica do Direito, é inegável seu altíssimo nível de relevância perante as relações interpessoais, demonstrando que a compreensão deste sistema normativo e principiológico é essencial à própria condição de humanidade. Com esta breve

compreensão, devemos avançar e percebermos como todo este conteúdo é transmitido à sociedade e mais especificamente junto às academias jurídicas do país.

### **3 VETORES HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL**

Um recorte histórico que retrata os aspectos históricos do ensino jurídico no país pode ser percebido após a Independência, diante de um processo de emancipação política e cultural do Brasil. Este contexto fez nascer um novo cenário, que necessariamente exigia a concepção de um padrão cultural próprio, livre de quaisquer amarras colonizadoras. A formação da elite intelectual brasileira advém exatamente do momento em que aquelas classes dominantes não mais se deslocavam para as universidades do velho continente em busca de conhecimento. Todo arcabouço intelectual começava a nacionalizar-se. Extremamente impulsionado pela Reforma Pombalina de 1772, os estudantes brasileiros influenciados pelos ideais liberais da Faculdade de Direito de Coimbra, trouxeram ao Brasil um conteúdo inovador e sob certa ótica, revolucionário.

Agora em 1827, nasceram os primeiros cursos jurídicos do país, muito em decorrência dos anseios correlacionados à estruturação de um novo Estado. Inspiradas no modelo de Coimbra, as instituições nacionais foram adaptadas principalmente no tocante ao conteúdo das temáticas que seriam de interesse do país e que correspondessem aos anseios da nação naquele contexto. A principal necessidade seria a formação de brasileiros que ocupassem cargos de importância no novo Estado, consolidada pela

Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, que estabeleceu as áreas de Direito Civil, Comercial, Economia Política e Prática Processual.

Nesta perspectiva, Luiz Werneck Vianna (1985, p. 194) assevera que a criação dos cursos jurídicos pretendia estruturar a intelectualidade nacional que então passaria a compor a organização do Estado, distanciando-os inclusive de questões meramente interpessoais e sempre correlacionando esta nova academia de juristas às demandas estadistas, essencialmente de direito público.

Desta forma, desde o início do século XIX, o país já possuía algumas instituições de ensino superior, como duas faculdades de Direito nascidas em 1827, além das faculdades de Medicina e de Engenharia no estado do Rio de Janeiro. Como anteriormente exposto os cursos de Direito no Brasil advêm de um contexto pós independência, onde os mesmos foram instituídos como forma de garantir a consolidação do novo Estado, em seu território, povo e governo.

Por sua vez, percebe-se que os cursos de direito nasceram como uma necessidade de nacionalização de questões de Estado, que precisavam naquele momento ser desempenhadas por brasileiros.

Esta é a anotação de Antônio Carlos Wolkmer (1999, p. 88) que reforça a concepção de que guinada da jurídica concretizada pela instalação dos cursos jurídicos nas cidades de São Paulo e Recife, advêm da urgente necessidade de consolidar a própria independência, rompendo também as amarras político-culturais, de prevalência colonial. Então, muito mais que simplesmente formar profissionais aptos ao desempenho de atividades jurídicas, a referida estruturação dos cursos jurídicos no país, ganham uma conotação de enaltecimento da própria soberania nacional.

Note-se que a cultura do ensino jurídico, em sua primária concepção, advém de uma necessidade de consolidar os valores advindos da independência que a partir daquele momento transferia à nação todas as atribuições do um Estado em consolidação.

A cidade de São Paulo foi a escolhida para sediar a primeira instituição de ensino jurídico do país e foi no convento de São Francisco que a ideia foi concretizada através da aula inaugural, proferida em 10 de março de 1828 pelo Professor José Maria Avelar Brotero. Com isto, estava inaugurado o primeiro curso jurídico do país, com uma grade curricular distribuída ao longo de oito anos, com as matérias de Direito Natural, Direito Público, Direito das Gentes e Análise da Constituição do Império e Diplomacia, Direito Público Eclesiástico, Direito Pátrio Civil, Direito Pátrio Criminal (com a teoria do Processo Criminal), Direito Mercantil e Marítimo, Economia Política, Teoria e Prática do Processo adotado pelo Império.

Necessário se faz destacar que duas primeiras Faculdades de Direito do Brasil, possuíam características institucionais distintas. A instituição paulista tinha como característica preponderante a propagação do pensamento liberal e político, já a Escola do Recife detinha um perfil muito mais atrelado à ciência do Direito, adotando como marcos teóricos as escolas darwinistas sociais e evolucionistas seus modelos teóricos.

Lilia Schwarcz (1993, p. 143) avaliza esta distinção ideológica, apontando inclusive que a faculdade do Recife debruçava-se com mais zelo sobre os problemas raciais, utilizando-se como fundamento as escolas darwinistas e evolucionistas para desenvolver seus pensamentos. Essa dessemelhança de valores entre as instituições também é notável quando percebemos o volume

de atores políticos advindos da faculdade paulista, exatamente por conta do viés político liberal preponderante.

Nessa vereda, estava estabelecido o ensino jurídico no Brasil com a consolidação dos objetivos da educação do Direito nas faculdades de São Paulo e Recife, participando do desenvolvimento ideológico de um projeto de Estado nacional.

Outro recorte de importante relevância é datado de 1934 com a criação da Universidade de São Paulo, que reuniria uma gama de cursos através de uma espécie de integração universitária entre diversas instituições pré-existentes. A Universidade de São Paulo - USP foi considerada a primeira universidade cuja ideia central pautou-se pela formação humana do estudante, calcada nos fundamentos do ensino, pesquisa e extensão.

Sobre a Universidade de São Paulo, relevante é a percepção apresentada por Maria Paula (2002, p. 151) acerca das semelhanças entre a instituição paulista e a Universidade de Berlim. A autora percebeu uma semelhança ideológica entre os organismos de ensino no tocante à priorização da autonomia frente ao Estado, mesmo quando a instituição de ensino possui uma dependência econômica em relação a este. A autora demonstra que é alicerce da Faculdade a liberdade de ensino e pesquisa, sendo esta condicionante ao alcance da chamada verdade científica. Para ela, esta isenção acadêmica é inclusive advinda de um afastamento da prática política em relação àqueles que constroem o pensamento científico.

Devidamente protegida e incentivada é a educação em Direitos Humanos. Uma das mais significativas normativas quando tratamos destes, é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Nesta oportunidade, restou consignada formalmente a preocupação com a educação em direitos humanos, prevendo

ser um objetivo comum, o esforço para que sejam promovidos os Direitos Humanos por meio do ensino e da educação, como previsto no art. 26 da Declaração.<sup>2</sup>

Aliado às informações a seguir expostas, perceberemos, que mesmo diante de uma breve análise do conteúdo histórico do ensino jurídico no país, o quanto é prematuro o ensino jurídico fundamentados no Direitos Humanos.

#### 4 O ENSINO JURÍDICO HUMANIZADOR

O percurso histórico dos Direitos Humanos nos sugere inicialmente compreender e delimitar a verdadeira natureza da expressão. Precisamente conceituado por Pedro Durão (2022, pg. 33) os Direitos Humanos ganham conotação de imprescindibilidade à própria existência humana consubstanciada em um cenário de dignidade existencial. Continua o ilustre autor para correlacionar a defesa dos Direitos Humanos à sobrevivência do indivíduo, à medida que são garantidas ao mesmo a plena existência pautada num ambiente digno e sadio.

Outra forma de compreender os Direitos Humanos do ponto de vista conceitual é imaginar que este possui característi-

---

<sup>2</sup> Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Art. 26. 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

cas abstratas, já que inevitavelmente não se consegue compilar numa mesma expressão, as mais variadas propriedades inerentes ao termo. Esta imprecisão conceitual é constatada pelo autor Gregorio Martínez (2004, p. 21), que anota uma possível ambiguidade interpretativa do termo já que a expressão “direitos humanos” pode apresentar-se como uma questão moral ou um direito subjetivo protegido pela norma jurídica. Esta dicotomia conceitual expressaria de um lado o direito natural e do outro o direito positivado.

Considerados como direitos históricos, os direitos humanos foram conquistados através de diversas lutas que primordialmente almejavam alcançar a anteriormente citada existência digna e sadia. Concretamente, estes valores tidos como objetivos de toda e qualquer sociedade, mostram-se como elementos intrínsecos da própria essência humana, tão somente variando diante de contextos sociais e históricos em que o homem esteja inserido.

Esse entendimento é explicado por Vladmir Oliveira da Silveira e Carlos Walter Marinho Campos Netto (2013. p. 1109) que apresenta dos direitos humanos como fruto de um processo histórico, muitas das vezes construído por lutas que almejavam delimitar o a atuação arbitrária do Estado, como uma forma de moldar este mesmo exercício os interesses e valores que desaguam na dignidade da pessoa humana. Esta contenção é materializada pela criação de normas e entidades jurídicas que irão promover a defesa das mesmas.

Desta forma, é aceitável compreender que os direitos transmutam-se diante do contexto histórico e cultural no qual estejam inseridos o portador de tais prerrogativas e diante das disputas que visam equilibrar os interesses subjetivos e a vontade



do Estado. Sobre esta característica, Pedro Durão (2022, p. 33), leciona no sentido de que “a sujeição e o acatamento de direitos humanos é uma eterna luta, com o fito de fortificar a devida proteção da pessoa humana”.

Fabio Konder Comparato (2013, p. 27), demonstra que o fundamento preponderante dos direitos humanos alicerça-se sob construções teóricas jusnaturalistas, onde a natureza humana reunia a consagração de referidos direitos. Por outro lado, o cristianismo sustentava a dignidade da pessoa humana fundamentada na concepção de que o homem é uma criatura formada a imagem e semelhança de Deus e sobre esta condição assevera a igualdade natural entre eles.

A breve abordagem conceitual acerca dos Direitos Humanos nos leva a perceber que o ensino jurídico apresenta-se como instrumento de fomento à valorização e concretização deste arcabouço principiológico. A busca da chamada existência digna e sadia, passa necessariamente pela propagação de como podemos alcançar os referidos valores. O ensino jurídico, que tem como missão transmitir a seus ouvintes todos os elementos expostos no primeiro capítulo, deve sempre alicerçar-se na ideia de que o conhecimento técnico da ciência jurídica não é o fim em si e tão somente o meio para se alcançar objetivos superiores.

Sérgio Rodrigo Martínez (2012, p. 43) aponta como essencial fomentar a implantação cultural do ensino jurídico atrelado à responsabilidade social, “sob pena da perpetuação jurídica das desigualdades e exclusões sociais observadas no cotidiano nacional”. Já André Copetti e José Luis Bolzan de Moraes (2007, p. 17) destacam que o ensino jurídico deve comprometer-se “com a liberdade, com a justiça social, com a solidariedade, com a erradicação da pobreza e da marginalização e com a redução das

desigualdades sociais”. Em idêntico posicionamento Alexandra Silva Scoz (2012, p. 138) sustenta que as desigualdades sociais devem ser o foco de combate do ensino jurídico e “(re)criar fontes, pluralizar vivências ao incremento de um processo de evolução e integração de conhecimento e culturas”.

É certo que toda forma de ensino é moldada conforme a demanda social. O mercado é quem invariavelmente sugestiona o formato no qual será forjado aquele acadêmico, direcionando-o a uma formação puramente científica ou de outra banda, puramente profissionalizante. Fábio Comparato percebe essa aparente oposição e com clareza assim manifesta-se:

Penso que o ensino jurídico não pode buscar, exclusivamente, uma ou outra dessas finalidades, mas, ao contrário, procurar, em ambas, desenvolver as suas virtudes e reduzir os efeitos sociais de suas carências. Parece óbvio que, sendo o diploma de bacharel em Direito um requisito legal para o exercício de várias atividades, ofícios ou profissões, as Faculdades de Direito não podem se dar ao luxo de organizar o seu ensino, unicamente, no sentido formação de “especialistas em generalidades”. (COMPARATO, 1979, p. 121)

A globalização e o capitalismo severo apresentam-se como ditadores de uma cultura jurídica que se distancia cada vez mais da essência do direito. O ensino jurídico à medida que modela os profissionais para desempenhar funções jurídicas mecânicas, desprestigia o pensamento crítico e mais aprofundado, deixando de lado questões essencialmente superiores, tais quais a defesa dos Direitos Humanos.

O país que atualmente conta com, segundo dados do sistema e-MEC, 1.896 cursos de direito, é formador de profissionais,

em sua maioria, desprovidos de uma visão mais apurada e crítica dos institutos. A primazia pela produção em série, aproxima os profissionais jurídicos de máquinas repetidoras de positivismo jurídico, distanciando-os de uma realidade humanística que clama para ser percebida.

Tão somente no ano de 2004 a Resolução CNE/CES nº 9, instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, revogando a anterior portaria nº1.886 datada de 1994. Registre-se que apenas no ano de 2004, a normativa em seu art. 3º,<sup>3</sup> que trata sobre as diretrizes dos cursos de graduação em direito, instituiu um caráter humanístico na educação.

É certo que a referida alteração de diretriz é algo extremamente recente, principalmente se considerarmos como marco inicial de toda essa história do ensino jurídico, a criação da primeira faculdade de direito em 1827. Trata-se de um prejuízo extremamente relevante, pois podemos raciocinar no sentido de que gerações anteriores foram formadas sem qualquer base humanística.

A crítica aqui exposta vai muito além da implementação curricular de uma matéria que trate de Direitos Humanos. A exigência social nos convoca a exercitar uma visão humanística sobre toda grade curricular, para que principalmente todo conteúdo técnico possa ser transmitido e interpretado à luz dos princípios em referência.

---

<sup>3</sup> Veja-se a Resolução CNE/CES nº 9/2004 que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

A necessária reflexão passa pelo questionamento acerca da qualidade do ensino superior no país, principalmente da grande tendência de massificação do ensino nos últimos tempos. A Pandemia causada pelo COVID-19 parece ter acelerado o pleito das instituições de ensino superior para que sejam ofertados cursos de graduação na modalidade EAD em sua integralidade. Será que efetivamente estamos seguros em propagar a graduação em Direito de forma remota?

Recentemente, a Ordem dos Advogados do Brasil divulgou uma seleção com 192 faculdades de direito que receberam o selo OAB Recomenda, uma certificação que busca destacar os cursos jurídicos que efetivamente têm qualidade no país. Perceba que se considerarmos que o país conta atualmente com, 1.896 cursos de direito, podemos compreender que pouco mais de 10% das instituições de ensino do país são recomendadas pela Autarquia Federal, exigindo daqueles que estejam envolvidos com o ensino jurídico uma reflexão acerca dos motivos que ensejaram tal panorama.

A crise financeira também é outro fator de grande preocupação. Nos últimos anos a situação das instituições de ensino superior agravou-se consideravelmente principalmente diante da crise sanitária. A prova disto pode ser percebida com os pedidos de Recuperação Judicial ofertados por instituições tradicionais na educação superior brasileira. A Instituição Educacional São Judas Tadeu, mantenedora da Escola de educação básica e Faculdades São Judas, a Aelbra, mantenedora da Ulbra, e a Rede Metodista de Educação, todas sediadas no Rio Grande do Sul, além da Associação Sociedade Brasileira de Instrução mantenedora da Universidade Candido Mendes no Rio de Janeiro, são exemplos recentes da fragilidade das instituições. Tratam-se de instituições de ensino de grande relevância e que estão atualmente pas-

sando por uma turbulência econômica, o que necessariamente tende à refletir na qualidade do ensino jurídico propagado.

Para que haja uma significativa mudança cultural no ensino jurídico, necessário se faz que as instituições estejam extremamente saudáveis do ponto de vista econômico, principalmente para que estas possam fazer frente aos grandes conglomerados de ensino, que usufruem cada dia mais do ensino jurídico jogado à esteira de produção mecanizada.

Acerca desta massificação, oportunas são as palavras de João Maurício Adeodato (2013, p. 566) que apresenta os números dos cursos de direito no Brasil, demonstrando que essa produção, em larga escala de bacharéis em direito, provavelmente, não será contemplada pelo próprio mercado jurídico. A preocupação, diante desse cenário, é exatamente buscar alternativas para proteger a qualidade do nosso ensino jurídico.

Ora, é notório que atualmente nossa metodologia está fincada no ensino verbalizado, repetitivo e desconectado com a realidade social. A transmissão de conteúdo expositivo por parte do professor e a reprodução de tal conteúdo por parte dos alunos em suas avaliações, é o modelo tradicional e preponderante nas instituições de ensino, num claro desestímulo à criatividade, ao pensamento autônomo e a visão crítica da realidade.

Com essa visão objetiva-se deixar para trás um modelo de universidade que tem preparado intelectual e moralmente seus alunos, com predomínio de estruturas curriculares tecnocratas, práticas pedagógicas autoritárias, assentadas na fragmentação do saber, que vem gerando apatia, tanto por parte do professor quanto do aluno. Procura-se deixar para trás uma escola que privilegia a reprodução do conhecimento, um conhecimento fracionado, que leva

a uma educação fragmentada. Busca-se ultrapassar um conceito de escola que não leva em consideração as diferentes realidades do aluno, e que ignora a capacidade de cada um. Esse modelo de escola exige, para todos, de igual forma, o uso da memorização sem considerar habilidades cognitivas, como a capacidade de aplicar conhecimentos em novas situações, interpretar, compreender, produzir, julgar dentre outras. Há que se considerar que esta teia de habilidades e competências se amplia a cada dia na sociedade atual. (MONTROYA; PACHECO, 2003. p. 109)

Invariavelmente, as instituições de ensino superior devem ser chamadas a compor este ciclo de responsabilidade e tomar lugar de destaque. Ora, o exercício de reflexão acerca da forma com a qual o ensino deve ser proposto, invariavelmente, deve ser contemplar uma visão dinâmica acerca das constantes mutações vivenciadas pela sociedade.

Com este raciocínio e compreendendo a verdadeira finalidade das instituições de ensino superior, é nítida a urgência de reformulação do modelo vigente de ensino, fazendo com que o conteúdo técnico transferido ao acadêmico esteja em plena sintonia com aquilo que é a realidade social além dos muros da Universidade. O ensino jurídico cidadão e humanista é imprescindível à garantia dos direitos humanos e as instituições de ensino são protagonistas nesse cenário tido como ideal.

A materialização dos Direitos Humanos por parte do ensino jurídico é observada de diversas formas. A título de exemplo, temos os núcleos de prática jurídica que reverberam perante a sociedade um benefício social relevante para muitas das vezes acolher e viabilizar direitos de grupos vulneráveis, que em regra tem seu direito ao acesso à justiça dificultado.

Outro elemento de transformação são as chamadas clínicas jurídicas. Apesar de ser uma expressão pouco utilizada pela língua portuguesa devido ao fato de que no Brasil essa expressão apenas aparece nas faculdades de Direito do Brasil no XXI, a técnica de educação pretende romper com a metodologia tradicional de ensino do Direito, deixando de lado a absorção indistinta de legislação e jurisprudência. O método tradicional de ensino é criticado por Huerta que enaltece a ferramenta das clínicas jurídicas:

O ensino clínico pretende desenvolver nos alunos habilidades e destrezas argumentativas e analíticas de entrevista ao cliente, assessoria, interrogatórios, estratégias de litígio etc. É um modelo transformador do ensino tradicional do direito que busca criar estudantes com capacidades analíticas, críticas e inovadoras mediante o uso de casos reais na sala. (HUERTA. In: VILLARREAL; COURTIS, 2007, p. 6).

O alicerce que sustenta a ideia de educação clínica é de que o acadêmico de direito deva aprender na prática o conteúdo normativo antes mesmo da sua formação.

As clínicas de Direitos Humanos surgiram na América do Norte na ainda década de 1990. No Brasil, percebemos uma primeira iniciativa na criação de clínicas jurídicas a partir do século XXI, sendo este movimento impulsionado pelo protagonismo das clínicas de Direitos Humanos. Esta valorização dos Direitos Humanos fez com que as instituições de ensino jurídico fomentassem a criação de espaços para viabilizar a articulação entre a teoria e a prática.

Um dos exemplos desta ferramenta, pode ser percebido junto à Fundação Getúlio Vargas. A Clínica de Direitos Huma-

nos e Empresas da FGV é uma entre as oito clínicas existentes, a saber, Clínica de Mediação e Facilitação de Diálogos, Clínica de Direito Tributário, Clínica de Direito Penal; Clínica de Direito Público dos Negócios, Clínica de Direito dos Negócios, Clínica de Desenvolvimento Sustentável e Clínica de Desenhos de Sistema de Disputas. O curso de Direito estruturou esse método em sua grade curricular com 120h/a, onde os estudantes escolhem as clínicas que pretendem participar durante o curso. Os objetivos das clínicas, segundo a instituição são:

[...] a aproximação de teoria e prática em laboratórios temáticos, com a aplicação das habilidades e do conteúdo desenvolvidos nos semestres anteriores do curso. As clínicas estimulam o aluno a aperfeiçoar sua capacidade de tomar decisões de forma autônoma, trabalhar em equipe, lidar com questões éticas, negociar e formular estratégias na área temática escolhida, sob supervisão pedagógica de advogados orientadores, a fim de que possa se preparar para o complexo ambiente da advocacia. As clínicas temáticas têm, em síntese, jurídica, evitando o distanciamento do direito em relação à realidade que o envolve.<sup>4</sup>

O ensino jurídico, de forma autêntica, precisa transmitir uma função social, não mais sendo possível aceitar que o mero conhecimento de leis, doutrina e jurisprudência sejam suficientes à boa formação acadêmica. O método de ensino deve necessariamente ultrapassar os limites físicos da instituição de ensino e provocar um impacto social relevante em busca da concretização dos Direitos Humanos.

<sup>4</sup> As informações sobre as clínicas e a grade curricular podem ser encontradas em: <<http://direitogv.fgv.br/oficinas-e-clinicas>>



Reverberar estes valores e adotar esta metodologia de ensino, é promover a concretização daquilo que anteriormente chamamos de cidadania educacional. Estes são elementos que colaboram para a concretização da própria democracia. Elaine Cristina da Silva Ruellas e Wilges Ariana Bruscatto (2011, p. 38) compreendem que essa amplificação de conhecimento jurídico de qualidade, necessariamente, promove a inclusão de uma parcela da sociedade que eventualmente estaria sendo posta de fora do contexto ideal de proteção aos seus direitos. Sustentam inclusive, que este cenário é condição materialização da própria democracia cidadã fundada na redução das disparidades sociais.

Repensar o ensino do Direito é prioritário inclusive em relação a repensar o próprio Direito. É indissociável a compreensão de que a garantia dos Direitos Humanos advém da forma em que estes são transmitidos à academia jurídica. Nesse sentido, relevantes são as palavras de Eduardo C. B. Bittar:

Sem dúvida alguma, se se tiver que pensar na modificação das práticas jurídicas, no aperfeiçoamento do ordenamento jurídico brasileiro, na modificação da cultura das instituições, ter-se-á que partir pela reforma do próprio modus pelo qual o Direito é ensinado, e da interação entre teoria e prática, entre escola e profissão, entre reflexão acadêmica e implementação de reformas institucionais, pode-se até mesmo entrever, haverá de surgir a necessária e indispensável simbiose para a re-adequação do ensino jurídico brasileiro. (BITTAR, 2006, p. 11)

Nesta compreensão, o ensino jurídico deve estar voltado para uma visão social, que necessariamente correlaciona-se pelo fomento, promoção e defesa dos Direitos Humanos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partido da concepção de que os direitos humanos ocupam um relevantíssimo papel de destaque no cenário jurídico nacional, é certa a ideia de que todo e qualquer movimento que se adote no campo jurídico ou fora deste deve ser norteado pela obediência aos Direitos Humanos. Não pairam dúvidas que tão somente com a obediência a tais princípios vamos atingir um modelo mínimo de sociedade democrática que transpira cidadania.

A análise do ensino jurídico brasileiro, através de sua história, detona que o pragmatismo técnico e mecânico é o grande molde utilizado pelas instituições de ensino, que impulsionados por uma economia de mercado cruelmente globalizada, produzem profissionais que estão mais preparados para uma produção em série, num campo de visão extremamente limitado.

A alteração desde cenário passa necessariamente pela estruturação das instituições de ensino jurídico, para que estas estejam preparadas a repensar toda uma didática de ensino secular que já provou não mais servir àquilo que anseia o conjunto de princípios dos direitos humanos. Desta forma, o momento é de reflexão, estudo e coragem para modificar os rumos do ensino jurídico nacional em busca da efetivação de direitos à luz humanística.

## REFERÊNCIAS

ADEODATO, João Maurício. **A OAB e a massificação do ensino jurídico**. In: SILVEIRA; Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). Educação jurídica. São Paulo: Saraiva, 2013.

BOBBIO, Norberto. **Teoria Geral do Direito**. 3. ed. São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010.

BONELLI, Maria da Glória. **Profissionalismo e política no mundo do direito: as relações dos advogados, desembargadores, procuradores de justiça e delegados de polícia com o Estado**. São Carlos: EdUFSCar: Sumaré, 2002.

COMPARATO, Fábio Konder. **Reflexões sobre o método do ensino jurídico**. Revista Da Faculdade De Direito. v. 74. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979.

\_\_\_\_\_. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

**Conheça a história de cursos que receberam o OAB Recomenda**. OAB Nacional, 2022. Disponível em: <https://www.oab.org.br/noticia/59585/conheca-a-historia-de-cursos-que-receberam-o-oab-recomenda>. Acesso em: 14/06/2022

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

HUERTA, Gabriela Rodríguez. Prólogo. In: VILLARREAL, Marta; COURTIS, Christian (coords.). **Enseñanza Clínica del Derecho Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados**. México: ITAM, 2007. p. 5-7.

VIANNA LOPES, J. A. **A Carta da Democracia – O Processo Constituinte da Ordem Pública de 1988**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2008.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. **Pedagogia jurídica**. Curitiba: Juruá, 2012.

MONTOYA, I. K.; PACHECO, Y. M. **Os Desafios da Universidade Na sociedade do Conhecimento**. In: BEHRENS, M. (Org.). *Docência Universitária na Sociedade do Conhecimento*. Curitiba: Champagnat, 2003.

PAULA, M. de F. C. de. **USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações**. Tempo social, São Paulo, v. 14, n.2, out. 2002.

PECES-BARBA, Gregorio. **Curso de Derechos Fundamentales: teoria general**. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, 1995.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 27. ed., São Paulo: Saraiva, 2002. MARAFON, A. C. M. O discurso acerca da vocação. In: MARAFON, A. C. M. *Vocação matemática como reconhecimento acadêmico*. Tese (Doutorado em Educação Matemática, Faculdade de Educação) Universidade de Campinas, SP, 2001.

SANTOS, André Leonardo Copetti; MORAIS, José Luis Bolzan de. **O ensino jurídico e a formação do Bacharel em Direito: diretrizes político-pedagógicas do curso de Direito da UNISINOS**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SCOZ, Alexandra Silva. **Ensino jurídico de graduação brasileiro: ensaio sobre a produção de direito na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão Social no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

# METODOLOGIA ATIVA COMO FORMA COMPLEMENTAR AO ENSINO JURÍDICO TRADICIONAL: UMA BREVE ANÁLISE ATRAVÉS DO MÉTODO DE CASO

## **Daniela Carvalho Almeida da Costa**

Doutora (2005) e Mestre (2001) em Direito pela Universidade Federal de São Paulo. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (1998). Professora associada da Graduação e do Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Direito da Universidade Federal de Sergipe.

## **Raphaela Maria Nascimento Lima**

Mestranda em Direito no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe (UFS); Graduada em Direito pela Universidade Tiradentes (UNIT).

## RESUMO

O ensino de Direito no Brasil tem sofrido fortes críticas quanto ao seu tradicional modelo de ensino. Por conseguinte, o presente artigo apresenta uma breve análise acerca das metodologias ativas, que têm se mostrado uma alternativa importante, inovadora e complementar ao tradicional ensino jurídico brasileiro, com enfoque no método de casos. Este método é capaz de aprimorar a capacidade crítica do aluno e contribuir para a interdisciplinaridade, suprimindo o hiato entre o que é explicado na aula expositiva e a prática. Busca-se, então, refletir sobre uma participação mais autônoma do alunado do curso de direito na sala de aula. Nesse sentido, o tema-problema gira em torno do seguinte questionamento: é viável a implementação dessa metodologia e do respectivo método no ensino jurídico brasileiro? Para isso, utilizou-se do método dedutivo em pesquisa qualitativa de obras relevantes e de artigos científicos.

**Palavras-chave:** metodologias ativas; ensino jurídico; método de casos

## ABSTRACT

The teaching of Law in Brazil has suffered strong criticism regarding its traditional teaching model. Therefore, this article presents a brief analysis of active methodologies, which have proved to be an important, innovative and complementary alternative to traditional Brazilian legal education, focusing on the case method. This method is able to improve the student's critical capacity and contribute to interdisciplinarity, filling the gap between what is explained in the lecture and practice. It seeks, then, to reflect on a more autonomous participation of law school students in the classroom. In this sense, the issue-problem revolves around the following question: is it feasible to implement this methodology and the respective method in Brazilian legal education? For this, the deductive method was used in qualitative research of relevant works and scientific articles.

**Keywords:** active methodologies; legal education; case study method.

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de Direito no Brasil possui origens nas raízes europeias, decorrentes da colonização do país. O direito romano, que possuía uma função dogmática, influenciou a formação dos juristas brasileiros e, desta forma, pode-se dizer que o ensino jurídico atual ainda possui características tradicionais e tecnicistas.

O ensino jurídico brasileiro tem recebido críticas e sido objeto de estudo de forma recorrente no que diz respeito a qualidade do ensino, em virtude dessa prevalência de conhecimento e aplicação das normas em seu sentido estrito. Esse dogmatismo exacerbado pode afetar negativamente o aprendizado dos alunos e futuros operadores do direito, pois acarreta uma carência de uma visão mais crítica, humana e social. Nesse sentido, a reformulação deste modelo tradicional tem sido um desafio para que o processo de ensino-aprendizagem se adeque às mudanças e anseios sociais.

Desta forma, o desenvolvimento deste artigo pauta-se na análise do sistema de ensino-aprendizagem atual dos cursos de graduação de Direito, e propõe-se a apresentar a utilização das metodologias de ensino mais ativas, com ênfase no método de estudo de casos, como forma complementar a esse processo tradicional.

O método clássico de ensino pauta-se na exposição oral, onde o professor é o protagonista. Paulo Freire, em sua obra *A Pedagogia do Oprimido* (1987), critica esse modelo, que denomina de “Educação Bancária”, pois carece de conexão com a realidade. As metodologias ativas de ensino propõem mudança nesta relação aluno-aprendizagem, pois este personagem atua também como protagonista na sala de aula e, conseqüentemen-

te, implica em um raciocínio crítico e construtivo. Por conseguinte, o método de caso, enquanto metodologia ativa, busca estimular a postura reflexiva e uma visão crítica sobre problemas reais da sociedade. Nesse sentido, o tema-problema gira em torno do seguinte questionamento: é viável a implementação dessa metodologia e do respectivo método no ensino jurídico brasileiro?

Para esse fim, o artigo foi desenvolvido ao longo de três partes bem definidas: a) em um primeiro momento, será abordado sobre o ensino jurídico brasileiro, de sua origem aos reflexos no ensino-aprendizagem atual; b) em um segundo momento, far-se-á uma breve exposição sobre as metodologias ativas no ensino superior e seus impactos na aprendizagem; c) no terceiro e último momento, será feita uma exposição quanto ao método de casos e uma breve análise quanto a aplicabilidade e viabilidade no direito.

Como metodologia utilizou-se o método dedutivo, com desenvolvimento de estudos e pesquisa bibliográfica analítica de artigos e de obras relevantes. Por fim, vale ressaltar a importância do tema proposto no que diz respeito a quebra do paradigma totalmente tecnicista, em busca de uma educação mais crítica, reflexiva, humana e inclusiva.

## **2 O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: ORIGEM, REFLEXOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM E A NECESSIDADE DE QUEBRA DE PARADIGMAS**

Até 1822, não havia no Brasil universidades e, por isso, a formação jurídica dos filhos da elite colonial se dava na cidade de Coimbra, Portugal. A independência foi marco inicial para o



início da implementação das Faculdades de Direito no Brasil, sendo instituídos os primeiros cursos nas cidades de Olinda e São Paulo, após Assembleia composta em sua maioria por juristas oriundos da faculdade de direito de Coimbra (BITTAR, 2017). Motivo este de o ensino jurídico brasileiro ser objeto de influência do direito europeu.

A implementação dos cursos de Direito no Brasil se deu através da Lei de 11 de agosto de 1827, promulgada pelo Imperador Dom Pedro Primeiro, com duração de cinco anos e composto por nove cadeiras. Esta implementação foi voltada para a formação superior dos herdeiros da elite sem a necessidade de deslocamento destes para a Europa, bem como para a composição burocrática do Estado recém independente. O próprio Estado controlava de perto o ensino jurídico no Brasil no século XIX, porém este era eivado de precariedade, inclusive no que diz respeito a metodologia e a estrutura curricular. (BITTAR, 2017)

Em 1854 aderiu-se a cadeira de direito romano nas faculdades brasileiras, que possuía uma função dogmática (BITTAR, 2017). Isto posto, observa-se que, historicamente, a formação dos profissionais do direito visava a ocupação de cargos públicos e a perpetuação da burocracia estatal.

Em virtude da influência europeia e das funções pretendidas na instituição das faculdades de Direito no Brasil, consolidou-se um modelo de ensino voltado para o tecnicismo. O perfil do professor era muito marcado pela carência de didática pedagógica ou de prática no ensino superior. O quadro de professores universitários dos cursos de Direito era composto por profissionais da área reconhecidos como bons profissionais na sua carreira. O docente seria detentor e transmissor de todo o conhecimento operacional e pragmático, reflexo de seu dia-a-dia.

Os textos normativos e legais figuravam como o próprio direito. (FREITAS, 2021)

Em que pese ainda ser uma característica do direito brasileiro uma formação pautada no positivismo, vislumbra-se a necessidade e a importância da incidência de valores no conteúdo e, conseqüentemente, na formação do bacharel em direito. O estudante e futuro profissional precisa conhecer o contexto social, o vínculo entre o Direito e a realidade.

O ensino jurídico brasileiro tem cada vez mais recebido críticas, principalmente no que diz respeito a valorização da norma em seu sentido estrito. Desta forma, observa-se a necessidade de superação desse tradicionalismo pautado no tecnicismo, para que seja possível consolidar um ensino mais crítico, humano e construtivista.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CES n. 5, de 17 de dezembro de 2018, que institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito, preleciona, em seu artigo 3º, a importância da postura reflexiva e humanística do graduando em Direito, bem como de uma aprendizagem mais autônoma. Observe:

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, **a prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania. (grifo nosso)**

Através de análise da supracitada Resolução percebe-se que uma formação baseada apenas no positivismo é insuficiente, e que o estudante e futuro bacharel em Direito precisa agregar a sua formação a teoria e a prática de forma reflexiva e crítica, capaz de contribuir positivamente para a justiça e o desenvolvimento da cidadania.

Além disso, no art. 5º da Resolução supracitada pode-se perceber a importância de se priorizar a interdisciplinaridade para uma formação que vá além do enfoque dogmático, que dialogue com o conhecimento filosófico e humanístico e com outras áreas do saber. E, nesse contexto, o professor universitário tem papel fundamental para o desenvolvimento de um raciocínio jurídico reflexivo, crítico e autônomo do seu alunado.

Um perfil baseado em uma postura crítica e reflexiva muitas vezes destoa do que se observa na realidade. Desta maneira, importa repensar o Direito e a forma como este deve se manifestar e contribuir para a sociedade. É perceptível que o perfil desejado para os graduandos em Direito, inclusive objeto de Resolução norteadora das diretrizes curriculares dos cursos de Direito no Brasil (Resolução CNE/CES n. 5, de 17 de dezembro de 2008), ainda destoa da realidade. Sendo assim, se faz importante refletir sobre a quebra de paradigmas reflexos de um ensino tradicional que ainda impera na atualidade.

### **3 METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: IMPACTOS E POTENCIAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM**

Em que pese a educação tenha passado por um processo contínuo de mudanças e que a ciência do Direito tenha exigido

adaptações frente ao dinamismo do contexto social, o ensino jurídico ainda tem sido reflexo de pouca evolução metodológica. É o que se percebe através das várias críticas quanto ao seu modelo ainda prevalentemente dogmático.

De acordo com Debal, “os pilares da educação básica e superior brasileira assentaram-se na transmissão e na reprodução de conhecimentos historicamente construídos e repassados de geração em geração, durante várias décadas.” (DEBALD, 2020, p. 1).

E em virtude da tradição secular, principalmente no curso de direito, as aulas no modelo palestra, em que o professor é proprietário e transmissor do conhecimento ainda prevalece. Nesse modelo, os alunos comportam-se como plateia enquanto o professor expõe seu conhecimento e se “exime” da responsabilidade da aprendizagem. (FREIRE, 2016)

O modelo de aula expositivo, clássico, ainda é um dos mais utilizados na educação de nível superior brasileira. Segundo Gil (2020), existe uma crença de que essa seria a forma mais adequada de se ensinar e, dessa forma, o professor é o protagonista na sala de aula, enquanto que ao aluno restaria estar atento e ser submisso ao docente. Porém, esse modelo possui limitações como, por exemplo, o estímulo à passividade do alunado, a indiferença e deficiência no que diz respeito a individualidade dos alunos e o alcance reduzido dos níveis cognitivos. (GIL, 2020)

Nesse toar, Paulo Freire (1987), em sua obra “Pedagogia do oprimido”, critica esse modelo narrativo e o denomina de “Educação Bancária”. Caracteriza-se por ser uma educação pautada na exposição, em que se transforma o educando em “depósitos”, que se tornam adeptos a “cultura do silêncio” e a memorização e repetição (FREIRE, 1987). Ou seja, é um modelo que carece de conexão com a realidade.

Ainda, o patrono da educação brasileira defende que, na educação, o professor e o aluno, “co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento.” (FREIRE, 1987, p. 36)

Como visto, o professor universitário ainda figura como detentor da informação e do conhecimento. No entanto, apenas o modelo de aula tradicional não tem se caracterizado como efetivo para uma formação construtivista do discente.

O aluno é a razão de existência das instituições de ensino e, desse modo, a aprendizagem e o ensino estão ligados indissociavelmente. Deve-se priorizar, portanto, o aprender. O ensinar se define em função da aprendizagem. Ademais, o professor contemporâneo deve ter compromisso com a promoção de valores sociais. (FREIRE, 2016)

Observa-se através destas acepções que ensinar e aprender não se limitam a mera exposição de conteúdo. É importante e fundamental que a construção do conhecimento seja em forma de parceria entre os dois sujeitos na sala de aula para que se alcance o êxito. A ação de ensinar deve estar associada a ação de aprender e possui como reflexo o desenvolvimento crítico dos alunos. Segundo Gil (2020), é importante e necessário que o professor de nível superior tenha uma visão diferente da educação e se adeque ao contexto contemporâneo.

Além disso, o estudante enquanto sujeito passivo da relação não se sente totalmente motivado, pois encontra-se imergido em uma tendência tradicional. Como consequência a este tradicionalismo, vislumbra-se um maior abandono, evasão e desistência do curso superior (DEBALD, 2020).

Destarte, para uma melhor compreensão e formação crítica do alunado, urge a necessidade de se complementar esse modelo de ensino com estratégias mais eficientes e que reproduzam impactos mais significativos na aprendizagem. Em contrapartida, novas formas de ensino estão se surgindo e se fortalecendo com mais frequência, em especial às metodologias ativas, onde o aluno atua de forma mais autônoma.

Acontece que os docentes foram orientados para atuar profissionalmente de acordo a modalidade expositiva na sala de aula e o rompimento deste paradigma, através da adoção de modelos inovadores, caracteriza um desafio para condutor e transmissor do ensino. (DEBALD, 2020)

Os métodos ativos propõem mudanças no modelo pedagógico tradicional e, conseqüentemente, na relação aluno-ensino. Este método tem sido valorizado na educação de nível superior desde o final do século passado. (GIL, 2020)

Cumpre pontuar o que são métodos ativos para a melhor compreensão dessa alteração no paradigma do ensino tradicional. Sendo assim,

Métodos ativos é um termo utilizado para designar um amplo espectro de estratégias para **facilitar a aprendizagem**, que se caracterizam principalmente por serem centradas no aluno. [...] Refere-se, portanto, a métodos em que **os alunos passam a ser os protagonistas do processo de aprendizagem**, pois assumem a responsabilidade de aprender por si mesmos. Quando esses métodos são utilizados, o professor altera significativamente seu papel, pois deixa de ser o transmissor de conhecimentos para agir como facilitador ou mediador no processo ensino-aprendizagem. (GIL, 2020, p. 95. **Grifo nosso**)

Como princípios básicos das metodologias ativas podemos destacar que: o aluno figura como protagonista do ensino-aprendizagem; o professor atua como mediador, facilitador e provocador; o aluno possui uma postura autônoma e mais ativa, desenvolvendo um pensamento crítico e construtivo; problematização e reflexão da realidade; inovação do ensino tradicional; desenvolvimento do trabalho em equipe e, conseqüentemente, maior interação construtiva entre os alunos. (BALDEZ, DIESEL, MARTINS, 2017)

Como se vê, na aprendizagem ativa os alunos saem do perfil passivo de ouvinte e envolvem-se mais diretamente na aprendizagem e o professor atua como um facilitador e não mais totalmente como protagonista desta relação. O aluno é o foco na relação ensino-aprendizagem. Tal metodologia desenvolve habilidades e facilita a aquisição de conhecimentos, associando-se a um modelo de ensino mais construtivista (GIL, 2020). Desta forma, o papel do educador passa a ser a de ensinar a aprender, de estimular essa construção.

Nas metodologias ativas, tanto o aluno quanto o professor desempenham papéis característicos na construção do saber. Importa destacar que o docente continua como agente fundamental na sala de aula, pois atua como facilitador e provocador do conhecimento.

De acordo com essa linha de pensamento, Paulo Freire, em a Pedagogia da Autonomia, defende que o docente deve educar de forma democrática e reforçar a capacidade crítica e a curiosidade de seus educandos. O educando precisa assumir-se também enquanto sujeito da produção e construção do saber (FREIRE, 2020).

Desse modo, através de um ensino mais participativo, busca-se consolidar uma formação reflexiva, crítica, autônoma e

humanística do aluno de direito, que agregue ao formalismo do ensino tradicional. Ressalta-se também a importância da interdisciplinaridade para a efetivação da aprendizagem e para contribuição mais eficaz na sociedade. O distanciamento com a realidade acarreta uma maior dificuldade do aluno em se relacionar o conhecimento com a atuação profissional.

Por fim, cumpre assinalar que para auxiliar na concretização e no desenvolvimento das competências almejadas pelo ensino ativo e na aplicação dos princípios básicos, alguns métodos de aprendizagem podem ser utilizados como, por exemplo, a aprendizagem baseada em projetos, métodos de caso, a aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em jogos (GIL, 2020). Todavia, optou-se pelo enfoque no método de caso, em virtude da contribuição que pode proporcionar na aprendizagem do ensino jurídico contemporâneo, levando-se em consideração a união entre a teoria e a prática. Sendo assim, esse método será abordado no próximo tópico, buscando-se entender: conceito, metodologia e aplicação, bem como analisar o impacto e viabilidade na sala de aula.

#### **4 MÉTODO DE CASO E A VIABILIDADE NO ENSINO JURÍDICO**

O método de caso é uma metodologia ativa pedagógica que apresenta um problema a ser solucionado (DEBALD, 2020). É uma mistura de teoria e prática.

Conforme Antônio Carlos Gil (2020) preleciona, este método foi inserido no Curso de Direito da Universidade de Havard em 1800 e, por isso, é também conhecido como método Harvard de estudo de caso. A utilização dessa estratégia ativa de ensino foi



motivada pela quebra do paradigma de estudo somente de textos jurídicos, tendo em vista a percepção de que os alunos aprenderiam melhor estudando decisões dos Tribunais. (GIL, 2020)

Ou seja, o método de caso incentiva os alunos a buscarem soluções através de análise de situações reais. Além disso, aprimora o conhecimento através da análise de situações oriundas de contextos sociais.

De acordo com Antônio Carlos Gil (2020), a metodologia ativa de estudo de casos

envolve a descrição de situações reais vivenciadas por profissionais e não construções elaboradas pelos professores. O que se espera com o uso dos casos é que o aluno se coloque no lugar da pessoa a quem cabe tomar a decisão ou resolver o problema. Apesar de terem sido retirados de situações reais para as quais muitas vezes houve uma decisão conhecida, esta não é apresentada, restando aos estudantes a tarefa de determinar qual a solução mais adequada. Os casos são utilizados apenas como catalisadores da discussão. Dessa forma, o aluno tem uma oportunidade para desenvolver habilidades requeridas na vida real em ambiente de sala de aula ou de laboratório. (GIL, 2020, p. 100)

Pode-se identificar como competências do estudo de caso, enquanto estratégia pedagógica ativa de ensino: a identificação do problema, a análise de evidências, uma argumentação lógica, avaliação e proposição de soluções e a tomada de decisões. (DEBALB, 2020).

Com efeito, o método em questão promove “a migração do pensamento cartesiano e tradicionalista para uma avaliação contextualizada do ser humano, a partir de múltiplos saberes e potenciais.”. (COSTA, GABRICH, SILVEIRA, 2020, p.22)

Desse modo, vislumbra-se que os casos não podem corresponder a situações fictícias e que, através dessa metodologia, almeja-se que o aluno adquira habilidades na solução de problemas. Além de quebrar o paradigma do ensino meramente expositor do ensino tradicional, este método auxilia na aplicação do conhecimento adquirido pelo próprio aluno.

O docente e o aluno precisam de uma preparação prévia. O professor precisa conhecer as etapas para a formulação dessa metodologia, tendo base como um assunto abordado durante a disciplina. Conforme expõe Antônio Carlos Gil (2020), o professor inicia a estruturação do método de caso basicamente da seguinte forma: 1. Definição do problema; 2. Tradução do problema em objetivos de aprendizagem, que irão direcionar a estruturação do estudo e a apresentação do caso; 3. Identificação do caso a ser analisado; 4. Identificação de variáveis relevantes e dos pontos mais importantes do caso; 5. Verificação de necessidade de material complementar; 6. Elaboração de um plano para orientar a atuação dos alunos. Enquanto isso, os alunos irão ter um contato prévio com o caso e irão se preparar individualmente ou em grupo para discutir e explorar soluções em sala de aula.

Após a efetiva preparação dos envolvidos no processo (professor e estudantes) inicia-se a abordagem na sala de aula, etapa que requer mais preparo e competência do professor, pois possui como ponto chave a discussão do caso. O docente poderá conduzir tal discussão da seguinte forma: 1. introdução à aula, feita pelo professor, apresentando o tema; 2. revisão da teoria associada ao caso; 3. contextualização do caso; 4. análise e discussão do caso, envolvendo diagnóstico, alternativas e decisão; 5. conclusões. (GIL, 2020, p. 101)

Nesse sentido, no que diz respeito a análise e discussão do caso na sala de aula, cumpre destacar:

O professor pode iniciá-la formulando perguntas referentes ao problema. Havendo consenso acerca do problema, passa-se à identificação das alternativas. Uma vez identificadas, procede-se à análise dos prós e dos contras de cada uma delas. Para que essa tarefa seja adequadamente desenvolvida, convém que o professor se abstenha de críticas e comentários que ele considera irrelevantes ou inadequados. Também convém que o professor utilize o quadro para registrar e organizar as ideias que vão surgindo. É possível que haja mais de uma alternativa possível e que todas sejam razoáveis do ponto de vista técnico. Quando isso ocorrer, convém retomar os dados para verificar se há alguma pista que leve a decidir acerca da melhor. [...] Passa-se, então, à discussão sobre a implementação da(s) alternativa(s) proposta(s). Mas convém, ainda, que o professor retome os objetivos da aula para verificar em que medida o caso atendeu a esses objetivos. O professor pode também fazer uma avaliação do processo de discussão, sendo conveniente elogiar a participação dos alunos e os resultados a que chegaram. (GIL, 2020, p. 101)

Sintetizando, cabe ao professor escolher um caso a ser analisado na sala de aula com base no conteúdo abordado. Os alunos, então, recebem e analisam o caso antes da aula. Posteriormente, trabalha-se a discussão em grupo entre os alunos onde expõe-se dúvidas e resoluções para o problema real. O professor, então, inicia a aula fazendo uma breve exposição da teoria que envolve o tema, e, em seguida, as alternativas à solução do problema são apresentadas. Por fim, o professor termina a discussão com

uma conclusão a partir dos argumentos e das proposições feitas pelos alunos.

Essa estratégia de metodologia ativa incentiva o saber construtivista, incentiva o ouvir com atenção, e cria um ambiente de aprendizagem aberto e confiável, além de proporcionar oportunidades e estímulo de relacionamento interpessoal e o trabalho em equipe. As soluções obtidas através do estudo e da discussão dos casos atuam de forma complementar ao conteúdo ministrado na sala de aula por meio do método expositivo. (COSTA, GABRICH, SILVEIRA, 2020).

Nesse sentido, importa destacar a importância da interdisciplinaridade e do reflexo dos resultados obtidos através da implantação do método de casos como potencializadores das características desejadas do estudante de direito, conforme prevê a Resolução CNE/CES n. 5, de 17 de dezembro de 2018. Além disso, fomenta a integração entre a teoria e a prática, conforme prevê inciso VI, art. 2º da mesma resolução.

No ensino jurídico, o contexto de aprendizagem é complexo. Como observado, o dogmatismo e o tradicionalismo na sala de aula diminuem a motivação e a preparação do aluno para contribuir com a sociedade. Há queixas por parte dos alunos quanto a interação entre teoria e prática.

Nas aulas de Direito Penal e Processo Penal, por exemplo, ainda são utilizados exemplos teóricos, com a caracterização ultrapassada de personagens. Quem não conhece Caio, Tício e Mévio? Percebe-se, portanto, esse hiato entre o que é explicado em sala de aula de forma expositiva, a análise de julgados e a prática, conforme ocorre nos cursos de Direito de Harvard, desde 1800. É importante que o ensino acompanhe a contemporaneidade.

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, além de incluir debates em grupos e exigir que o graduando argumente, debata e convença o outro em situações desafiadoras. (COSTA, GABRICH, SILVEIRA, 2020, p. 18)

Sendo assim, uma técnica que pretenda estimular o debate no curso de direito, como é o caso do estudo de caso, é fundamental para a contribuição da aprendizagem. Além disso, esta técnica ativa de ensino contribui para a motivação e integração dos alunos, com respeito às individualidades.

No que tange a motivação, pode-se dizer que é um dos fatores que influencia no processo de aprendizagem, uma pré-condição essencial (GIL, 2020). É cada vez mais difícil motivar alunos por meio de aulas meramente expositivas.

A sociedade está em constante evolução e os problemas sociais acompanham essa dinamicidade. Sendo assim, o ensino jurídico também precisa evoluir para que os alunos estejam preparados para lidar com problemas complexos que surgirão durante a sua atividade profissional. Tais problemas suscitam cada vez mais inovação, reflexão, criticidade, humanização e criatividade. Logo, a utilização do método de caso consiste em uma alternativa viável para complementar o ensino jurídico, com incentivo a busca por diferentes formas de se resolver problemas reais e de gerar provocações. Uma boa alternativa para consolidação de um ensino jurídico construtivista.

Os alunos ativos possuem mais facilidade em absorver e colocar em prática o conhecimento. Por último, importa destacar que, para se consolidar um ensino jurídico satisfatório, a sala de aula precisa ser mais dinâmica e problematizada. Porém, a utilização dessas metodologias ativas de ensino não deve funcionar como excludentes do modelo expositivo, mas sim como alternativa complementar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude de uma lusitana tradição secular, as aulas dos cursos de Direito seguem um modelo expositivo, dogmático, onde o professor é tido como o protagonista da relação ensino-aprendizagem, o transmissor do conhecimento. Enquanto isso, o aluno se comporta como plateia. Para Paulo Freire, o patrono da educação brasileira, este seria um modelo ultrapassado, onde os educandos enchem-se de conteúdo sem estimular o seu pensamento crítico, apenas memorizando e reproduzindo o que lhe é ensinado.

Nesse sentido, observando-se que o ensinar e aprender não se limitam ao modelo tradicional de transmissão de conteúdo, urge a necessidade de se adotar métodos mais ativos de ensino-aprendizagem, que buscam inovar a metodologia de ensino tradicional. Na metodologia ativa há uma superação do protagonismo docente, sendo o aluno a figura central do processo de ensino. Desta forma, a construção do conhecimento se dá de maneira compartilhada e colaborativa.

Cumpre destacar que o Direito é uma ciência que deve caminhar com as mudanças sociais. Desse modo, um modelo pedagó-

gico que auxilia na formação autônoma, reflexiva, dinâmica, crítica e humana é essencial. Tais características devem ser inerentes para o perfil dos graduandos e dos profissionais do direito.

O distanciamento com a realidade acarreta uma maior dificuldade do aluno em se relacionar o conhecimento com a atuação profissional. Nesse sentido, a análise prática de casos concretos se mostra uma potente ferramenta para ir de encontro com o problema crescente de passividade dos alunos dos cursos jurídicos, pois une a teoria e a prática. Esta última muitas vezes escassa. Assim, o estudo de caso favorece para uma aula mais dinâmica e profunda, além de contribuir para um aprendizado inovador, construtivista e significativo.

Urge como necessário construir um ensino jurídico transformador da realidade. É importante que o ensino de direito acompanhe a contemporaneidade, o contexto social. Nesse sentido, as alterações no modelo tradicional de ensino-aprendizagem podem romper as críticas recorrentes ao ensino jurídico.

Por fim, respondendo ao tema-problema deste artigo, observa-se que é possível a aplicabilidade do uso do estudo de caso no ensino jurídico brasileiro, pois é uma metodologia que pode suprir o hiato entre o que é explicado na aula expositiva e a prática, através do estímulo da análise de julgados. É visível que este método exercita as capacidades críticas do aluno e contribui para a interdisciplinaridade, porém a sua implementação pode encontrar barreiras no que condiz a sua aplicação, pois os docentes e os alunos precisam estar preparados e motivados para inserir esta metodologia na sala de aula. Cumpre pontuar, ainda, que a utilização dessas metodologias ativas de ensino não deve funcionar como excludentes do modelo expositivo, mas sim como alternativa complementar ao ensino tradicional.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Ministério da Educação. Brasília. 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](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: 15/06/2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15/06/2022.

BALDEZ, Alda Leila Santos; DIESEL, Aline; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, nº 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 15/06/2022

COSTA, Alessandra Abraão; GABRICH, Frederico de Andrade. SILVEIRA, Maria Christina Gomes Rezende. O ensino de Direito por meio do estudo de casos: uma análise do “Caso Ellwanger”. **II Encontro virtual do Conpedi**, 2020. Disponível em: <http://site.conpedi.org.br/publicacoes/nl6180k3/txpxdjlx>. Acesso em: 24/05/2022

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



FREIRE, Rogéria Alves. **Didática do Ensino Superior**: o processo de ensino aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning Edições LTDA, 2016.

FREITAS, Carlos Diego de Brito. Uma reflexão acerca da didática pedagógica no ensino jurídico e suas implicações na formação dos profissionais docentes do curso de Direito. **Metodologia da Pesquisa e do Ensino Jurídico: tecnologias, desvios e vanguardismos**. Organizadores: Andressa Rita Alves de Souza, Bárbara Nathaly Prince Rodrigues Reis Soares, Fabiano de Aragão Veiga e Flávia Moreira Guimarães Pessoa. 1 ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia de ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

SANTANA, Hadassah Laís de Sousa. **Educação Jurídica**: métodos de ensino e formação do professor. 1. ed. São Paulo: Almedina, 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do Direito**: tradição no Ocidente e no Brasil: 11 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2019.

POMIN, Andryelle Vanessa Camilo. A baixa qualidade do ensino jurídico no Brasil e o potencial das metodologias ativas para alteração deste cenário. **II Encontro virtual do Conpedi**, 2020. Disponível em: <http://site.conpedi.org.br/publicacoes/nl6180k3/txpxdjlx>. Acesso em: 24/05/2022



## EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD), METODOLOGIA ATIVA E TÉCNICAS DE ENSINO MELHOR APLICÁVEIS À MODALIDADE.

### **Rennan Gonçalves Silva**

Bacharel em Direito; Conselheiro Classista Representante das Empresas na 25ª Junta de Recursos do Conselho de Recursos da Previdência Social; Advogado; Especialista em advocacia previdenciária pela EBRADI; Mestrando em Direito na Universidade Federal de Sergipe. Endereço eletrônico: rennangoncalvesadv@gmail.com.

### **Lucas Gonçalves da Silva**

Pós-doutor em Direito pela Università Degli Studi G. dAnnunzio (Italia) e pela Universidade Federal da Bahia. Doutor e Mestre em Direito do Estado, na sub-área de Direito Constitucional, 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. Consultor da Câmara de Assessoramento da FAPITEC/SE. Consultor da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Capes. Vice-Presidente do Conselho Nacional de de Pesquisa e Pós-graduação em Direito-CONPEDI. Endereço eletrônico: lucasgs@uol.com.br.

## RESUMO

O presente artigo busca, partindo do surgimento do método de Educação a Distância (EAD) e da análise do crescimento do oferecimento de cursos nesta modalidade de ensino, em especial, no Brasil, e do crescimento do ingresso de alunos de graduação no nível superior a esta modalidade, analisar os impactos da pandemia do Covid-19, expor as regulamentações legais ao ensino EaD em território brasileiro, os desafios enfrentados, tanto pelos discentes quanto pelos docentes, para sua efetiva implantação e as metodologias e técnicas de ensino melhor aplicáveis como forma de facilitação do processo de aprendizagem, tendo por ênfase a metodologia ativa. Foi utilizada abordagem qualitativa, com aplicação das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental.

**Palavras-chave:** Educação a Distância, Técnicas de Ensino, Metodologia Ativa, Covid-19, Decreto 5.622/2005.

## ABSTRACT

This article seeks, based on the emergence of the Distance Education method (EAD) and the analysis of the growth in the offer of courses in this type of education, especially in Brazil, and the growth in the admission of undergraduate students to higher education this modality, analyze the impacts of the Covid-19 pandemic, expose the legal regulations to distance education in Brazilian territory, the challenges faced, both by students and teachers, for its effective implementation and the teaching methodologies and techniques best applicable as a way to facilitate the learning process, with emphasis on active methodology. A qualitative approach was used, with the application of bibliographic and documentary research techniques.

**Keywords:** Distance Education, Teaching Techniques, Active Methodology, Covid-19, Decree 5.622/2005.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância <sup>1</sup>(EaD) surgiu ainda na primeira metade do século XVIII, num curso de datilografia por correspondência oferecido pelo professor Caleb Phillips da universidade de Boston.

Foi no século XIX que tal metodologia de ensino passou a ser difundida pelo mundo, e em se tratando de um fenômeno global o Brasil não ficaria distante desta realidade, de forma que nos últimos anos a adesão ao ensino a distância tem obtido destaque no cenário da educação nacional.

O EaD vem ganhando cada dia mais espaço no mundo acadêmico, em especial nos cursos de nível superior, onde, a partir de 2020, o número de alunos que ingressaram no ensino superior de graduação ultrapassou o número de discentes que ingressaram no ensino presencial de graduação, dados do Censo da Educação Superior 2020.

Tal fato também pode ser considerado como uma consequência da pandemia do Covid-19, e as decorrente medidas de distanciamento social, todavia, como será demonstrado no presente trabalho, a pandemia tão somente acelerou um processo que já estava acontecendo de inversão da preferência de estudante do ensino presencial ao ensino a distância, e o maior efeito da pandemia na alteração da ordem de preferência de modalidade de ensino pelos alunos ingressos será notada quando for divul-

---

<sup>1</sup> Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Extraído de <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia>> Acesso em 17/06/2022

gado o Censo da Educação Superior relativo ao ano de 2021, já com direta incidência de políticas públicas de contenção à propagação do vírus causador da pandemia.

Abordaremos, ainda, no presente artigo das regulamentações que o Brasil já editou, assim como as vigentes, em relação ao Ensino a Distância, no ensino fundamental, médio, superior e profissional.

Após, serão abordados os desafios a uma efetiva implementação do EaD, com todos os limites enfrentados pela população brasileira, assim como a necessidade de formação específica de profissionais para facilitar o processo de aprendizagem e adoção de métodos ativos.

Na metodologia ativa de ensino o professor passa o papel de protagonista do processo de aprendizagem ao aluno, atuando como facilitador em todo o processo, não mais em condição hierárquica superior aos discentes.

Serão expostas práticas afins de promoção de uma metodologia ativa de aprendizagem que podem ser aplicadas também ao EaD, tais como dividir os estudantes em grupos para refletir sobre leituras, participar de simulações, adoção do método de caso (metodologia já consagrada nos cursos de graduação de medicina, direito e administração), assim como o método da sala invertida.

Ante o exposto, busca o presente trabalho analisar o crescimento da Educação a Distância no Brasil, os desafios enfrentados para efetiva implantação em território nacional, e indicar, ao fim, metodologias e técnicas que, ainda que não sejam exclusivas do ensino EaD, possam ser utilizadas como meio de facilitar o processo de aprendizagem.

Quanto à metodologia aplicada ao presente trabalho, foi utilizada a abordagem qualitativa, tendo em vista o aspecto subje-

tivo do objeto estudado, com aplicação das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental.

## **2 ORIGEM DO EAD NO MUNDO, NO BRASIL E SUA REGULAMENTAÇÃO**

A educação a distância é um método de ensino muito utilizado e difundido no Brasil e no mundo. Os primeiros registros que se tem de educação a distância nos remete ao ano de 1728 quando o professor Caleb Phillips começou a ofertar curso de datilografia à distância.

Inovador para o período, o curso profissionalizante que o professor Caleb Phillips ofertava se dava por intermédio de correspondências semanais enviadas pelos correios, com o objetivo de ensinar a escrita de forma rápida, sendo este o primeiro registro que se tem de oferta de curso EAD.

No século XIX ocorreu uma disseminação nas universidades de cursos por correspondência, de forma a possibilitar que alunos que viviam afastados das instituições de ensino tivessem acesso àquela área do conhecimento, nos mesmos moldes do curso ofertado pelo professor Phillips, todavia além do curso de taquigrafia foram ofertados cursos de composição, línguas, etc.

A evolução da modalidade EAD acompanha a evolução das tecnologias de comunicação, se o início se deu por correspondência, posteriormente outros meios foram utilizados para transmissão de conteúdo, tais como rádios, televisores, CDs, DVDs, e posteriormente internet.

Larissa Costa dos Santos e Cláudia Herrero Martins (2018), aduzem que apesar da EaD ter tido início no século XVIII, como

já exposto, sua efetiva expansão se deu a partir de meados do século XIX, de forma que as autoras dividem a história da Educação a Distância em quatro fases.

A primeira fase se deu com base no estudo por correspondência, nos termos do primeiro curso que foi oferecido pelo professor Caleb Phillips. A segunda fase de desenvolvimento do EaD se deu com a utilização de novas tecnologias de comunicação, em especial o rádio, televisão, telefone e a criação de instituições de ensino que focaram no ensino à distância.

A terceira fase de desenvolvimento do EaD, nos termos de Santos e Menegassi, teve início com a adoção do videotexto. E a quarta, e última, fase de desenvolvimento do ensino a distância se deu com a utilização da rede no processo de aprendizagem, ou seja, os ambientes de aprendizagem, as vídeos-aulas, etc.

No Brasil, ainda focando no surgimento do EaD, temos que destacar as mudanças ocorridas após a promulgação da Constituição federal de 1988, constando no capítulo III do texto constitucional (DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO) os artigos 205 e 206, *ipsis litteris*:

Art. 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;



III - Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - Garantia de padrão de qualidade.

VIII - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

IX - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Resta claro e evidente da leitura do texto constitucional que a educação à distância pode ser utilizada como meio de efetivação dos princípios que norteiam o ensino no Brasil, tendo a modalidade EAD, por sua natureza, capacidade de diminuir desigualdades de condições e permanência dos estudantes.

Apesar da modalidade EAD ter surgido no século XVIII e sua utilização difundida nas faculdades, em especial europeias e americanas, no século XIX, a regulamentação no Brasil ocorreu tão somente no ano de 2005, apesar de menções ao ensino à distância na lei 9.394 de 1996, somente em 19 de dezembro de 2005 que o governo brasileiro editou o Decreto nº 5.622/2005.

Na lei de diretrizes e bases de educação nacional, lei 9.394/96, temos as primeiras menções a educação à distância, com o intuito de complementar a aprendizagem ou em situações emergenciais.

Para fins de conceituação, o art. 1º do Decreto nº 5.622/2005, tratou o ensino EAD como sendo:

Para os fins deste decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Todavia, segundo Santos e Menegassi (2018), em uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) foi revelado que os primeiros cursos que foram ofertados na modalidade EaD no Brasil remontam à segunda metade do século XIX, cursos de datilografia por correspondência, assim como a iniciativa do professor Phillips, da universidade de Boston.

Já em termos de doutrina, o filósofo e doutor em Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP) José Moran (2002) conceitua que o EaD:

é um sistema de ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados os correios, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

O Decreto 5.622/2005 possui importância singular para o ensino à distância no Brasil, se tratando de sua primeira regulamentação específica, sendo resguardadas a necessidade da existência de encontros presenciais para a avaliação dos estudantes, estágios eventualmente obrigatórios, de acordo com o curso, defesas de trabalhos de conclusão de cursos e atividades em laboratório.

Cabe ainda destacar a regulamentação, ainda na seara do decreto supracitado, da utilização do ensino à distância na educação básica (ensino fundamental e médio), exclusivamente para complementar a aprendizagem ou em situações de emergência, o que vimos ocorrer quando do aumento das políticas de isolamento social no enfrentamento da pandemia do Covid-19.

A modalidade EaD também foi possibilitada na educação de jovens e adultos, especificamente para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio. Foi liberado, ainda, a educação a distância na educação profissional e no ensino superior.

Desde então a educação a distância só tem se expandido no Brasil, tendo em vista, principalmente, os avanços nos meios de comunicação, com a expansão do acesso à internet, liberdade de horário de modo a possibilitar que o estudante possa incluir o curso em sua rotina, etc.

### **3 ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL NA ATUALIDADE E EFEITOS DA PANDEMIA DO COVID-19**

Como dito, a educação a distância se mostra com o potencial de diminuir desigualdades de condições e permanência dos estudantes em especial no ensino superior e profissionalizante.

Desta forma, com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação, cada vez mais instituições de ensino adotando metodologias específicas para o ensino a distância, no ano de 2020 fomos atingidos pela pandemia do COVID-19, de forma que o EaD se mostrou a única alternativa viável para o seguimento dos cursos presenciais, tendo em vista a adoção de medidas de distanciamento social.

Ainda tendo em vista o crescimento do EaD e o impacto da pandemia do Covis-19, em específico no ensino superior, os dados mais recentes existentes são os que constam no Censo da Educação Superior 2020, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (IPEC), no dia 18 de fevereiro do corrente ano.

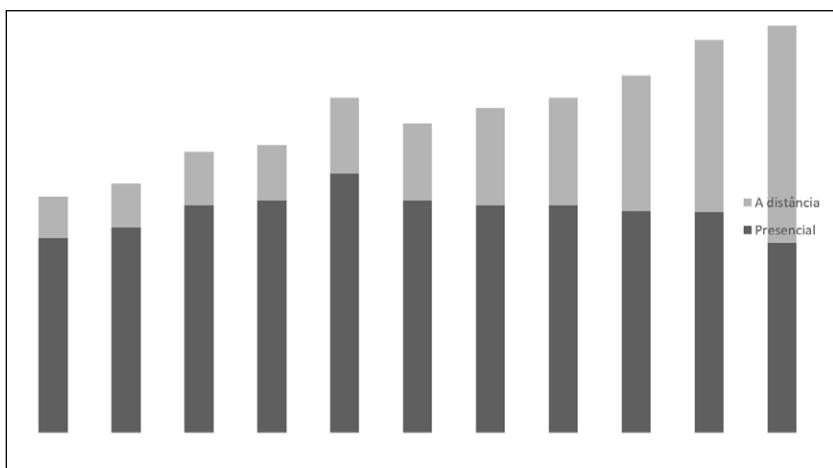
Várias são as informações relevantes sobre a educação a distância no ensino superior que constam no referido Censo, de início cabe trazer à baila uma comparação do perfil do discente de graduação que estuda presencialmente, em comparação com aquele que ingressa no ensino superior pela modalidade a distância:

Atributos do Vínculo Discente de Graduação	Modalidades de Ensino	
	Presencial	A Distância
Sexo	Feminino	Feminino
Categoria Administrativa	Privada	Privada
Grau Acadêmico	Bacharelado	Licenciatura
Turno	Noturno	n.a.
Idade (ingressante)	19	21
Idade (matrícula)	21	26
Idade (concluinte)	23	31

Fonte: Censo da Educação Superior 2020.

O censo demonstra que os alunos que estudam na modalidade a distância são, em regra, mais velhos que os que estudam presencialmente, assim como possuem predileção pelos cursos de licenciatura, enquanto quem estuda presencialmente tem preferência por cursos de bacharelado.

Ainda em relação ao referido censo, o dado de maior importância para que tenhamos noção do crescimento do EaD no ensino superior no Brasil é o relativo ao número de ingressos em cursos de graduação por modalidade de ensino, gráfico que demonstra facilmente o crescimento da modalidade de ensino:



Fonte: Censo da Educação Superior 2020.

Algumas conclusões podem ser facilmente obtidas em simples observação do gráfico exposto e que, inclusive, constam na nota estatística do Censo da Educação Superior 2020, quais sejam:

- O aumento do número de ingressantes entre 2019 e 2020 é ocasionado, exclusivamente, pela modalidade a distância, que teve uma variação positiva de 26,2% entre

esses anos, já que nos cursos presenciais houve um decréscimo de -13,9%;

- Entre 2010 e 2020, o número de ingressos variou negativamente 13,9% nos cursos de graduação presencial e nos cursos a distância aumentou 428,2%;

- Enquanto a participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância em 2010 era de 17,4%, essa participação em 2020 é de 53,4%.

Cabe destacar, ainda, que 2020 foi o primeiro ano da história em que o ingresso de alunos na modalidade a distância superou o número de alunos presenciais, e que tal movimento já vinha se desenhando mesmo antes da chegada da pandemia.

Todavia, o impacto inicial da pandemia do Covid-19 pode ser inicialmente dimensionado ao serem observadas a diferença de ingresso de estudantes em cursos de graduação nos anos de 2018-2019, sem impacto direto da referida pandemia, em comparação com o crescimento/diminuição de ingressos nos anos de 2019-2020, onde já se havia o temor do agravamento da crise sanitária.

Destaco, ainda, que a adoção formal por parte da administração pública de medidas mais severas de distanciamento social só foi realizada no primeiro semestre no ano de 2020, de forma que apesar da pandemia já ter impacto no número de ingressos no ano de 2020, seu impacto será melhor dimensionado quando for divulgado o censo de 2021, já após a edição da maior parte das medidas de enfretamento adotadas por estados e municípios.

## 4 DESAFIOS DO EAD, DA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS E ADOÇÃO DE MÉTODOS ATIVOS DE APRENDIZAGEM

São vários os desafios a serem superados pelo EaD no Brasil, o primeiro grande desafio é o basilar para funcionamento do sistema e típico da falta de estrutura brasileira, qual seja, o acesso à internet.

A pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua e números de 2019, realizada pelo IBGE, mostrou que quarenta milhões de brasileiros sequer possuem acesso à internet no país, apesar do crescimento da proporção de residência conectadas para 82,7%.

Ao problema da falta de conexão à internet se junta o problema da baixa qualidade das conexões no Brasil, onde as empresas sequer são obrigadas legalmente a ofertar a velocidade de conexão contratada pelo consumidor<sup>2</sup>.

Outro desafio a ser superado é o trazido pela professora Vani Moreira Kenski (2013), doutora em educação pela USP, que destacou que apesar da Educação a Distância fazer mais uso de ferramentas tecnológicas que a modalidade presencial, o professor ainda é indispensável no processo de ensino:

As tecnologias são muito importantes e têm contribuído para algumas mudanças no ensino e na aprendizagem.

---

2 Pela regra definida pela Agência nacional de telecomunicação (Anatel), 80% é a taxa mínima de velocidade que as empresas devem fornecer aos seus clientes de banda larga fixa e móvel. Isso significa que em um plano de 10 Mbps a média mensal de velocidade fornecida deve ser de pelo menos 8 Mbps. Extraído de <<https://canaltech.com.br/internet/Operadoras-terao-de-entregar-pelo-menos-80-da-velocidade-de-internet-contratada/#:~:text=Pela%20regra%20definida%20pela%20Ag%C3%Aancia,de%20pelo%20menos%208%20Mbps.>> Acesso em 17/06/2022.

Mas elas, por si sós, não alterarão nosso modelo de escolas. Se perdermos o sentido humano da educação, perdemos tudo. Por isso tenho insistido na importância das dimensões pessoais no exercício da profissão docente. Precisamos professores interessantes e interessados. Precisamos de inspiradores, e não de repetidores. Pessoas que tenham vida, coisas para dizer, exemplos para dar. Educar é contar uma história, e inscrever cada criança, cada jovem, nessa história. É fazer uma viagem pela cultura, pelo conhecimento, pela criança.

O autor Enderson Lara (2009), em seu artigo “EAD: Vantagens da educação a distância” discorre sobre as diferenças do ensino a distância ao ensino presencial no processo de aprendizagem, aduzindo que a separação física entre o professor e aluno é a maior distinção entre as modalidades de ensino. Outra diferenciação apontada se refere ao horário de estudos, tendo o EaD liberdade do aluno na escolha do horário para assistir aulas, podendo acessar o AVA<sup>3</sup> quando for mais conveniente.

Os autores Moore e Kearsley (2008) destacam a necessidade de planejar o curso especificamente para a educação à distância, levando em conta as diferenças desta modalidade de ensino:

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

---

<sup>3</sup> Pegar definição de ambiente virtual de aprendizagem



Kenski (2013) destaca a importância de que cursos a distância não utilizem práticas pedagógicas obsoletas:

Desenvolver cursos de professores a distância utilizando as novas possibilidades tecnológicas, com velhos conteúdos e práticas pedagógicas obsoletas, é um desserviço à educação e à sociedade. É reforçar ainda mais o fosso que separa a preocupação com o desenvolvimento do país em uma era em que se privilegia o conhecimento – e a realidade educacional brasileira, com todos os seus atrasos, dificuldades e imperfeições.

Neste sentido, a mesma autora, desta feita na obra de 2015, demonstra preocupação com a formação de profissionais de ensino:

A formação de docentes vai bem além de estruturas fechadas e anacrônicas de ensino, em que se valoriza a transmissão de conteúdos de áreas específicas do conhecimento, descontextualizados com a formação de professores para a escola básica. É preciso mudar. Essas transformações no processo de formação docente exigem tempos e espaços mais amplos do que os restritos aos momentos de encontro massivo presencial nas salas de aula dos cursos superiores. Novas formas de ação devem ser praticadas em múltiplos caminhos.

Da mesma forma os autores Francisco César Martins da Silva, Alberto Sampaio Lima e Wagner Bandeira Andriola, no artigo “Avaliação do Suporte de TDIC na formação do Pedagogo” (2016), demonstram preocupação com a formação dos docentes, uma vez que “Os futuros professores devem ser preparados para enfrentar os desafios atuais de uma sociedade em constante mudança. Para tanto, torna-se essencial que aconteçam mudanças

significativas na elaboração e execução de cursos que abordem especificamente a formação de professores”

O movimento natural de fortalecimento do EaD teve abrupta ascensão com a chegada da pandemia do Covid-19, como já factualmente demonstrado no presente trabalho, e, contexto em que muitos docentes se viram com a necessidade de capacitar-se ao ensino remoto mais rapidamente.

Para tal, visando superar as barreiras impostas pela falta de contato direto aluno/docente, e tendo em vista a natural evolução do processo de aprendizagem, que o professor deve atuar como facilitador, como suporte, orientando os alunos e mediano as discussões, assim como utilizando-se das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), promovendo, assim, metodologias ativas de ensino.

No que tange à metodologia ativa, os autores Moran e Bacich, na obra “Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática” (2018), preceituaram que:

As metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas. Essas metodologias contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional centrado no professor, que é quem transmite a informação aos alunos.

Ainda em Moran e Bacich (2018) é dito que enquanto alternativa ao ensino tradicional, nas metodologias ativas o “o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimento”.

Noutro giro Joseph Lowman (2009), em sua obra “Dominando as técnicas de ensino”, em relação aos efeitos da aplicação metodologia ativa nos estudantes, assim como técnicas que podem ser utilizadas, aduz que:

Ao solicitar aos estudantes que falem, ouçam, escrevam, leiam ou reflitam, a meta é sempre promover envolvimento em seu próprio aprendizado, de maneira que reflita seus estilos de aprendizagem individual e preferências. Técnicas comuns envolvem distribuir os estudantes em pequenos grupos para refletir sobre leituras ou apresentações dos professores, para participar em simulações, fazer apresentações em grupo ou envolver-se em debates em pequenos grupos

Quanto ambiente na sala de aula, Lowman (2009) relata que o professor ao encorajar a aprendizagem ativa “selecionou cuidadosamente os objetivos e as técnicas e os compartilhou com seus estudantes, que promoveu ativamente um relacionamento interpessoal e tem sido sensível à classe como um espaço de ensino que pode ser usado criativamente”.

O professor ao realizar a prática docente ativa passa a ser visto, por seus alunos, como facilitador do processo de aprendizagem, Borges e Alencar (2014) no artigo “Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior”, discorrem da seguinte forma sobre o tema:

Conceber o ato de ensinar como ato de facilitar o aprendizado dos estudantes faz com que o professor os veja como seres ativos e responsáveis pela construção de seus co-

nhecimentos, enquanto ele passa a ser visto pelos alunos como facilitador dessa construção, como mediador do processo de aprendizagem, e não como aquele que detém os conhecimentos a serem distribuídos

Além das técnicas já citadas, tais como divisão da turma em grupos, simulações, dentre outras, Lowman (2009) traz ainda a possibilidade da adoção do método de caso, comum em cursos de graduação em administração, direito ou medicina, e ao exemplificar a forma de abordagem utilizada nesse método, relata que:

Estudantes que assistem a uma aula de negócios baseada no método de caso, por exemplo, podem focar uma descrição narrativa elaborada sobre uma decisão real de negócios (ou simulada de forma realista). Se o caso for selecionado e escrito com habilidade, os estudantes vão-se tornar “ativos e animados; oferecendo idéias, levantando questões, construindo uma análise coletiva, baseada nas declarações uns dos outros, reenquadrando a discussão, desafiando os professores, e aprendendo uns com os outros, assim como com o professor.

Noutro giro, outras técnicas surgem como forma de facilitar a aplicação desta metodologia ativa, na qual destacamos a técnica da sala de aula invertida, técnica em que ocorre uma inversão da lógica natural do processo de aprendizagem.

Enquanto da forma tradicional o conteúdo é passado na sala de aula e as atividades são executadas em casa, na sala de aula invertida os alunos estudam o conteúdo em casa e realizam atividade, com o auxílio do professor, na sala de aula.

Nas palavras dos professores de química norte-americanos, Jonathan Bergmann e Aaron Sams (2020), autores da obra “Sala

Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem”, é trazida a reflexão do autor Sams no ano de 2007 “O momento que os alunos realmente precisam da minha presença física é quando empacam e carecem de ajuda individual. Não necessitam de mim pessoalmente ao lado deles, tagarelando um monte de coisas e informações; eles podem receber o conteúdo sozinhos”.

O professor Carlos Roberto da Silveira Júnior, do Instituto Federal de Goiás, na obra “Sala de Aula Invertida: Por onde começar?” (2020) nos demonstra como devem ser divididas as atividades dos alunos no modelo tradicional e como ficariam as atividades com base na metodologia da sala invertida:

	SALA DE AULA	CASA E OUTROS
MODELO TRADICIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transmissão de informação</li> <li>- Transmissão de conhecimento</li> <li>- Resolução de exemplos</li> <li>- Professor palestrante</li> <li>- Estudante passivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercícios</li> <li>- Projetos</li> <li>- Trabalhos</li> <li>- Soluções de problemas</li> </ul>
SALA DE AULA INVERTIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades de simulação</li> <li>- Atividades de projeto</li> <li>- Trabalhos em grupo</li> <li>- Debates</li> <li>- Professor mentor</li> <li>- Estudante ativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leituras</li> <li>- Vídeos</li> <li>- Pesquisa</li> <li>- Resolução de exemplos</li> </ul>

Esta metodologia talvez seja uma das que melhor representa a metodologia ativa do processo de aprendizagem, uma vez que o professor passa, efetivamente, ao papel de facilitador do processo, e o aluno ao papel de protagonista.

Bacich e Moran (2017) enumeram como o facilitador deve planejar o conteúdo a ser tratado na sala invertida:

Antes da aula, o professor verifica as questões mais problemáticas, que devem ser trabalhadas em sala de aula.

Durante a aula, ele pode fazer uma breve apresentação do material, intercalada com questões para discussão, visualizações e exercícios de lápis e papel. Os alunos podem também usar as TDIC para realizar simulações animadas, visualizar conceitos e realizar experimentos individualmente ou em grupos.

Cabe destacar que tal metodologia é perfeitamente aplicável ao ensino remoto, assim como ao EaD, onde o conteúdo já é passado de forma que o aluno pode acompanhar como for mais conveniente para conciliar com suas tarefas diárias, e encontros devem ser agendados para que o professor atue como facilitador nas tarefas que devem ser realizadas na sala de aula.

## CONCLUSÃO

Como visto, o movimento de expansão da Educação a Distância, que já era sentido nos últimos 10 anos, foi alavancado pelos efeitos do distanciamento social decorrentes da pandemia do Covid-19.

Historicamente, independente da modalidade de ensino, o método passivo é, ainda, o mais utilizado, método este onde o professor, enquanto protagonista do processo de aprendizagem, está acima hierarquicamente dos seus alunos e, na figura de único agente possuidor de conhecimento, explana de forma expositiva o conteúdo, sem utilizar nenhuma outra técnica de ensino.

Com o passar do tempo, novas formas de abordagem pedagógicas foram surgindo, assim como novas tecnologias de informação e comunicação, sendo proposto que o aluno passasse ao papel de protagonista do processo de aprendizagem e o conhecimento sendo construído de forma colaborativa.

O EaD não fica distante a essa realidade, mas em comparação com o ensino presencial apresenta desafios adicionais a serem superados pelo discente no processo de aprendizagem, de forma que a adoção de novas técnicas de ensino, dentro desta metodologia ativa, tende a facilitar o processo de aprendizagem.

A escolha por uma única metodologia de ensino ativa não representa a solução dos problemas para uma efetiva aprendizagem, devendo o professor buscar sempre a concomitância de técnicas e formas de abordagem sempre com o objetivo claro e com uma intenção definida e explanada aos alunos.

## REFERÊNCIAS

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **A sala de Aula Invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem**. 1. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: 2005.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR Gidélia. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior**. Cairu em Revista. 2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino**. Revista Diálogo Educacional, 2015.

JÚNIOR, Carlos Roberto da Silveira. **Sala de Aula Invertida: Por onde começar?** Instituto Federal de Goiás, 2020

LARA, Enderson. **EAD: Vantagens da educação a distância.** Portal Educação, 2009

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino.** Tradução de Arue Horara. São Paulo: 2009.

MARTIN, S da Silva; F. C., SAMPAIO, Lima, A. e BANDEIRA, Andriola, W. **Avaliação do suporte de TDIC na formação do pedagogo: Um estudo em Universidade Brasileira.** REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2016.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: Uma visão integrada.** Tradução: Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, J. M. **O que é Educação a Distância.** Universidade de São Paulo, 2002.

MORAN, J. M.; BACICH, L. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre, 2018.

NÓVOA, António. **O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar.** Revista Contemporânea de Educação, 2019.

NÓVOA, António. **A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação.** Revista Com Censo, 2020.

SANTOS, Larissa; MENEGASSI, Cláudia. **A história e a expansão da Educação a Distância: um estudo de caso da Unicesumar.** Florianópolis, 2018. <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/resultados-do-censo-da-educacao-superior-2020-disponiveis#:~:text=Em%202020%2C%20mais%20de%208,no%20n%C3%ADvel%20educacional%20em%202020.>> Acesso em 17/06/2022.



# PERSPECTIVAS DO ENSINO DO DIREITO DA SEGURIDADE SOCIAL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NORDESTINAS

## **Stênio Leão Guimarães**

Mestrando em Direito e Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Sergipe, Especialista em Direito e Processo do Trabalho pela Universidade Estácio de Sá. E-mail: [steniojuridico@gmail.com](mailto:steniojuridico@gmail.com).

## **Ubirajara Coelho Neto**

Professor Associado da UFS. Especialista, Mestre e Doutor em Direito Constitucional pela UFMG, com pós-doutoramento em Direito pela Universidade de Lisboa, sob orientação do Professor Dr.o Jorge Miranda. E-mail: [ucneto@bol.com.br](mailto:ucneto@bol.com.br)

**RESUMO**

A pesquisa tem a finalidade de verificar a condução do ensino jurídico brasileiro, em especial com a recente inclusão do Direito Previdenciário como disciplina obrigatória. Se intenciona, por meio de uma pesquisa bibliográfica e normativa, verificar como as Universidades Federais nordestinas vem conduzindo o ensino desta disciplina, além de analisar como a Ordem dos Advogados do Brasil vem reagindo à importante mudança. Os desafios aos cursos de graduação em direito são indicados, como a necessária reformulação da disciplina, através da reestruturação da ementa, da expansão de carga horária e o estabelecimento de prática jurídica previdenciária.

**Palavras chave:** Direito Previdenciário. Ensino jurídico. Ordem dos Advogados do Brasil.

**ABSTRACT**

The research aims to verify the conduct of brazilian legal education, especially with the recent inclusion of Social Security Law as a mandatory subject. It is intended, through a bibliographic and normative research, to verify how the Northeastern Federal Universities have been conducting the teaching of this discipline, in addition to analyzing how the Order of Attorneys of Brazil has been reacting to the important change. The challenges for undergraduate law courses are indicated, such as the necessary reformulation of the discipline, through the restructuring of the syllabus, the expansion of the workload and the establishment of social security legal practice.

**Keywords:** Social Security Law. Legal education. Order of Attorneys of Brazil.

## 1 INTRODUÇÃO

A promoção do ensino superior no Brasil possui especial atuação do Conselho Nacional de Educação por atos de credenciamento e recredenciamento das instituições de ensino superior, além da autorização e reconhecimento dos cursos superiores.

Com vistas ao pleno funcionamento dos cursos superiores, é necessário uma padronização curricular através de uma formação integral e técnica fixada através das Diretrizes Curriculares Nacionais. Os cursos de graduação em direito possuem um procedimento especial de autorização de funcionamento, haja vista a efetiva participação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil mediante parecer opinativo.

Buscando acompanhar as mudanças sociais, o Conselho Nacional de Educação editou a Resolução CES/CNE nº 5/2018 incluindo o Direito Previdenciário no rol de disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação em direito. Além disso, a Ordem dos Advogados do Brasil decidiu conceder maior relevância ao direito previdenciário na primeira fase de seu exame admissional.

A atual análise intenciona detalhar as mudanças curriculares dos cursos de graduação em direito com a inclusão da disciplina Direito Previdenciário como matéria obrigatória. Nessa proposta será demonstrado como as Universidades Federais nordestinas estruturam o curso jurídico, focando-se no tratamento dado a um dos ramos de direito mais litigiosos na atualidade. Afinal, como a disciplina da seguridade social está estruturada nas Universidades Federais nordestinas? Será abordado ainda como a Ordem dos Advogados do Brasil vem se preocupando com a inserção da disciplina em seu exame de admissão. Em síntese, quais são os desafios e perspectivas da Ordem dos

Advogados do Brasil na reformulação do Exame Unificado de admissão para inserir de forma relevante o Direito Previdenciário?

Tem-se como possibilidade que as Universidades Federais nordestinas deverão adequar sua grade curricular, não somente na inserção da disciplina de direito previdenciário de forma obrigatória, como também, reformular o curso no sentido de capacitar o discente em todas as áreas que a seguridade social abarca, trazendo a interdisciplinaridade para promover a reflexão e criticidade deste ramo jurídico. Presume-se ainda, que a Ordem dos Advogados do Brasil terá muitos desafios ao contemplar a matéria previdenciária em seu exame de admissão do ponto de vista pedagógico, financeiro e político.

Outrossim, se compreende que os cursos de graduação em direito nas Universidades Federais nordestinas necessitam de uma adequação em resposta às novas Diretrizes Curriculares Nacionais, além de reforçar a aprendizagem com expansão da carga horária e o desenvolvimento específico de prática jurídica.

Nesse cenário, a Ordem dos Advogados do Brasil encontra estímulo para incluir o Direito da Seguridade Social no seu exame de admissão em resposta às alterações pedagógicas no ensino jurídico e às novas demandas apontadas pela sociedade. Ainda sobre o Exame Unificado da Ordem dos Advogados do Brasil será evidenciado a difícil conjuntura que o ensino jurídico se encontra com a grande expansão de cursos jurídicos criados com qualidade questionável.

Desta feita, especificamente, propõe-se detalhar sobre como a promoção do ensino superior brasileiro está organizada, indicando as recentes mudanças curriculares dos cursos de graduação em direito. Deste ponto, será abordado as razões que fundamentaram a inserção da disciplina direito previdenciário

como matéria obrigatória. Se detalhando a forma que as Universidades Federais nordestinas vem tratando o ramo jurídico e os necessários ajustes que se fazem necessários para a transferência de conhecimento.

Peculiarmente, se intenciona detalhar como a Ordem dos Advogados do Brasil pretende inserir a disciplina em seu exame admissional, apontando as tendências e primeiras limitações que a instituição necessita lidar para promover esse avanço.

O presente trabalho busca, através de uma pesquisa bibliográfica, normativa e doutrinária, fomentar o debate a respeito da condução do ensino jurídico brasileiro, observando a importância da inclusão da disciplina Direito Previdenciário em sua grade curricular dos cursos de graduação e as formas de desenvolvimento do conhecimento neste ramo jurídico.

No epílogo, vislumbra-se o alcance das metas pretendidas indicando os principais desafios das instituições de ensino superior, observando a relevância necessária ao direito da seguridade social, através de uma análise dos cursos de graduação em direito mantidos pelas Universidades Federais nordestinas.

Além disso, foi demonstrado os primeiros passos da Ordem dos Advogados do Brasil, em prestigiar a disciplina a partir de seu 38º Exame de admissão na sua primeira fase. Sem prejuízo dos estudos iniciados para inclusão da disciplina na segunda fase do supracitado exame.

## **2 O DIREITO DA SEGURIDADE SOCIAL COMO MATÉRIA OBRIGATÓRIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

A Constituição Federal de 1988 aponta o direito à educação como um direito social (art. 6º), sendo de competência concorrente sua regulamentação pelos entes da federação (inciso IX, art. 24).

No título que estrutura a Ordem Social brasileira, na Constituição Federal de 1988, situa-se um capítulo específico que define a forma de promoção da educação brasileira.

Segundo a Constituição Cidadã, a educação é um direito de todos e um dever do estado e da família sendo promovida e estimulada pela sociedade, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento do indivíduo para exercer sua cidadania e se qualificar ao mercado de trabalho (art. 205).

A promoção da educação é inspirada por princípios cardeais inseridos na Constituição Federal de 1988 como o acesso e permanência na escola, a atuação conjunta das instituições públicas e privadas de ensino no estímulo ao pluralismo de ideias e modelos pedagógicos, além da gestão democrática do ensino (art. 206).

A educação é livre à iniciativa privada desde que sejam observadas as normas gerais da educação nacional fixadas pelo Ministério da Educação. Esse órgão atua na fiscalização das instituições de ensino mediante autorização e avaliações de qualidade periódicas (art. 209 da CRFB/88 e Art.s 7º e 46 da Lei Federal nº 9.394/1996).

O ensino superior é regulado por meio de atos de autorização do Governo Federal através do credenciamento e reconhecimento das instituições de ensino superior e dos atos de autorização, de reconhecimento ou da renovação do reconhecimento dos cursos superiores (art. 10 do Decreto Federal nº 9.235/2017).

Pontua-se que o curso de graduação em Direito depende de ato autorizativo prévio de caráter opinativo do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil - CFOAB (art. 41 do Decreto Federal nº 9.235/2017).

Segundo o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2018a, p. 3) é devido ao reconhecimento da relevância e do interesse público na condução do ensino jurídico que se indica a participação ativa do CFOAB diante da necessidade de atualizar e aperfeiçoar a qualidade dos cursos jurídicos.

É conveniente apontar que uma das finalidades da Ordem dos Advogados do Brasil é o aperfeiçoamento da cultura e das instituições jurídicas. Deste modo, cabe à instituição contribuir no aprimoramento dos cursos jurídicos opinando previamente sobre os pedidos de criação, reconhecimento ou credenciamento dos mesmos (inciso I do Art. 44 e Inciso XV do Art. 54 da Lei Federal nº 8.906/94).

As diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos foram estabelecidos pela Portaria MEC/CNE nº 1.886/1994. Posteriormente foram atualizadas conforme o Parecer CNE nº 776/97 em alinhamento com a Lei das Diretrizes e Bases da educação Nacional - LDB. Deste modo, os cursos jurídicos deveriam agregar dimensões éticas e humanísticas, inculcando nos discentes princípios voltados à cidadania (BRASIL, 1997, p. 2)

Em 2004, os cursos jurídicos tiveram suas grades curriculares atualizadas conforme a Resolução CNE/CES nº 9. Nessa normativa, buscou-se refletir as demandas da época com vistas a atender às novas concepções jurídicas, ensejando uma diversificação curricular e uma aproximação da academia com as dinâmicas sociais (FRAUCHES, 2008, p. 199).

Então os programas dos cursos jurídicos possuíam disciplinas propedêuticas que abordavam antropologia, ciência política, economia, ética, filosofia, história, psicologia e sociologia. Bem como, havia disciplinas técnicas como direito constitucional, direito administrativo, direito tributário, direito penal, direito civil, direito empresarial, direito do trabalho, direito internacional e direito processual (Art. 5º da Resolução CNE/CES nº 9/2004).

No decorrer dos anos, o incremento das disputas judiciais em matéria previdenciária tem chamado atenção do Poder Público. O Conselho Nacional de Justiça aponta como assuntos mais demandados na Justiça Federal os benefícios previdenciários do Regime Geral de Previdência Social - RGPS com destaque o auxílio-doença, aposentadoria por invalidez, aposentadoria por idade e a aposentadoria por tempo de contribuição (BRASIL, 2021a, p. 273).

Necessário destacar que esse cenário já era notado há algum tempo. Desde 2012, o Conselho Nacional de Justiça apontava o Instituto Nacional do Seguro Social - INSS, autarquia responsável pela concessão e manutenção dos benefícios previdenciários do RGPS e assistenciais, como maior litigante nas três justiças brasileiras (federal, estadual e do trabalho), com 4,36% das demandas judiciais no primeiro grau (BRASIL, 2012, p. 15). A situação se acirra nos juizados especiais em que o INSS é parte em 21,76% das demandas (BRASIL, 2012, p. 24).

A Controladoria Geral da União em seu relatório a respeito do Conselho de Recursos de Previdência Social, órgão administrativo colegiado que atua como instância recursal das decisões do INSS, aponta um crescimento pela solução das disputas previdenciárias, além de uma dificuldade em decidir os mais de 377 mil recursos apresentados dentro do prazo regimental no final de 2021 (BRASIL, 2022, p. 118).



Essa demanda social estimulou a construção da Estratégia Nacional Integrada para desjudicialização da Previdência Social firmada em 2019 pelo CNJ, Conselho Federal de Justiça, Ministério da Economia, Advocacia-Geral da União, Defensoria Pública da União e o INSS.

Esse termo compromete as instituições públicas em elaborar mecanismos para atingir soluções às reais causas da litigiosidade em matéria previdenciária, bem como criar estratégias de redução da litigiosidade na área. Há ainda um estímulo ao fortalecimento das formas extrajudiciais de resolução de conflitos, a efetividade do reconhecimento de direitos dos benefícios e melhorias na prestação de serviços ao cidadão (BRASIL, 2019a, p. 2-3).

Vislumbrando esse cenário, em 2014 o Ministério da Educação propôs a realização de debates no sentido de alterar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Superior nos cursos de graduação em Direito. Nos anos seguintes, uma série de audiências foram promovidas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, além de eventos organizados pela sociedade civil organizada como a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior - ABMES, o Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito - CONPEDI e o CFOAB (BRASIL, 2018a, p. 9-10).

Nesse sentido, com o objetivo de estimular a concorrência, acesso à renda, promoção do conhecimento e bem estar coletivo, os cursos jurídicos foram reformulados através da Resolução CES/CNE nº 5/2018 que inseriu o direito previdenciário como disciplina obrigatória na grade curricular (Inciso II do Art. 5º).

Deste modo, de acordo com a supracitada Resolução, as instituições de ensino superior teriam dois anos da data de publicação, 18 de dezembro de 2018, para adequar a grade curricular do curso, incluindo a disciplina como obrigatória (art. 14).

Todavia, a implantação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais foi prorrogada em um ano, tendo em vista a pandemia da COVID-19, de acordo com o Parecer CNE/CES nº 498/2020 e a Resolução CNE/CES nº 1/2020. Desta feita, as mudanças estabelecidas em 2018, são exigíveis às instituições de ensino superior a partir de 19 de dezembro de 2021.

Nessa nova estrutura o Conselho Nacional de Educação propõe que o discente possua uma formação geral, humanística, com domínio técnico do direito, enfatizando as formas consensuais de resolução dos conflitos. Além disso, estimula-se o protagonismo do discente para o desenvolvimento de competências cognitivas, instrumentais e interpessoais (BRASIL, 2018a, p. 12).

A estrutura do ensino jurídico adota o modelo misto-normativo, de formação integral, que traz uma abordagem do direito técnica-humanística. Deste modo, se propõe a formação jurídica de forma integral, com disciplinas de formação humanística na introdução do curso e a formação técnica profissional no final do curso (OLIVEIRA, 2003, p. 12).

Necessário destacar que a seguridade social envolve áreas que apesar de conectadas são distintas carecendo, portanto, de um estudo mais detalhado a nível de pós-graduação. A seguridade social estruturada na Constituição Federal de 1988 tem como base três ramos de atuação: Saúde, Previdência Social e Assistência Social (art. 194 da CRFB/88).

No âmbito da saúde, além dos dispositivos constitucionais pode-se destacar a Lei Federal nº 8.080/1990 que instituiu o Sistema Único de Saúde - SUS. Já na área do assistencialismo social, cita-se os programas do Benefício de Prestação Continuada regulado pela Lei nº 8.742/1993, o programa Bolsa Família que fora substituído pelo Programa Auxílio Brasil e o Programa

Alimenta Brasil (Lei Federal nº 14.284/2021), além do Auxílio Emergencial (Medida Provisória nº 1.000/2020) e do Benefício Emergencial (Medida Provisória nº 936/2020).

No campo previdenciário, aponta-se os regimes básicos públicos de previdência e a previdência complementar privada. Vale salientar que os regimes básicos se dividem no Regime Geral de Previdência Social (art. 201 da CRFB/88 regulamentado pela Lei Federal nº 8.212/91, Lei Federal nº 8.213/91 e no Decreto Federal nº 3.048/99), nos Regimes Próprios de Previdência Social dos servidores de cargo efetivo (Art. 40 da CRFB/88 e Lei Federal nº 8.112/90) e no sistema de proteção social dos militares conforme regramento imposto na Lei Federal nº 6.880/1980 e na Lei Federal nº 3.765/1960.

Destaca-se, a importância dos acordos internacionais em matéria previdenciária que possibilita o reconhecimento dos períodos de seguro entre os Estados-parte para concessão de benefícios previdenciários. Segundo o Ministério das relações exteriores (BRASIL, 2021b, p.1), existem mais de quatro milhões de brasileiros vivendo e trabalhando no exterior, necessitando o estabelecimento de acordos internacionais nos países em que possuam brasileiros desamparados. Outrossim, é necessário a ampliação da capilaridade da rede protetiva, além do aperfeiçoamento dos acordos firmados, visto que a execução dos acordos internacionais por vezes encontra diversos obstáculos pelos organismos de ligação.

Menciona-se ainda a existência de benefícios especiais como a aposentadoria do ex-combatente na segunda guerra mundial (Inciso II do art. 53 ADCT da CRFB/88), a aposentadoria e pensão excepcional do anistiado político (art. 150 da Lei Federal nº 8.213/91 e Lei Federal nº 10.559/02), pensão para a

filha maior solteira (Parágrafo Único do art. 5º da Lei Federal nº 3.373/58), pensão especial dos seringueiros (art. 54 do ADCT da CRFB/88 e Lei Federal nº 7.986/89), além do auxílio especial mensal dos campeões mundiais de futebol de 1958, 1962 e 1970 (Lei Federal nº 12.663/2012).

Cada área supracitada contém princípios e regras que as consolidam como áreas do conhecimento, merecendo a devida profundidade no meio acadêmico.

Além de se verificar que as regras do plano de benefícios e de custeio já contém suas singularidades, aponta-se que o direito da seguridade social contém pontos de intersecção com outros ramos do conhecimento como ciência política, econômica e social, além da ciência atuarial.

Deste modo, abordar o direito da seguridade social na perspectiva da análise econômica do direito e da ciência social, de certo, auxiliará os graduandos na construção do senso crítico ao analisar reformas previdenciárias singulares como a Emenda Constitucional nº 20/1998 e a Emenda Constitucional nº 103/2019.

Cabe destacar que entre as vinte Universidades Federais do nordeste, apenas treze possuem o curso de graduação em Direito<sup>1</sup>. Em quase todos os cursos está prevista uma disciplina de Direito da Seguridade Social, com exceção da Universidade Federal do Oeste da Bahia que contém uma Oficina de Estudos Previdenciários com carga horária de 30 horas, sendo 15 horas de conteúdo teórico e 15 horas de atividade prática. (BRASIL, 2018b, p. 173)

---

<sup>1</sup> Segundo o E-Mec (<https://emec.mec.gov.br/>) existem 47 Universidades Federais que promovem o curso de graduação em Direito, conforme dados extraídos em junho de 2022.

A maioria dos cursos de graduação em direito do nordeste trazem a disciplina de Seguridade Social com carga horária igual ou superior a 60 horas, com exceção da Universidade Federal de Alagoas que atribui para a disciplina 36 horas (BRASIL, 2019b, p. 32) e a Universidade Federal de Pernambuco que fixa a carga horária de 30 horas (BRASIL, 2020, p. 35).

Deste modo, se percebe que as Universidades Federais do nordeste atribuem uma pequena carga horária para o ramo jurídico mais litigioso das últimas décadas. Aponta-se ainda a necessidade de revisão curricular das instituições de ensino superior no sentido de se ofertar pelo menos duas disciplinas com 60 horas, com o objetivo de suprir todas as áreas da seguridade social.

De igual forma, em respeito à relevância da disciplina, a prática jurídica em matéria previdenciária de certo auxiliará o estudante em sua formação obtendo noções a respeito da litigiosidade do ramo, em especial na Justiça Federal.

Menciona-se que a maioria das universidades federais nordestinas já tratavam a disciplina de seguridade social como obrigatória em seus currículos. Porém a Universidade Federal da Bahia (BRASIL, 2008, p. 181), a Universidade Federal do Sul da Bahia (BRASIL, 2021c, p. 87), a Universidade Federal do Ceará (BRASIL, 2012, p. 37), a Universidade Federal do Piauí (BRASIL, 2014, p. 23) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (BRASIL, 2006, p. 16) trazem em sua grade curricular a disciplina como optativa.

Conforme se extrai das ementas<sup>2</sup> das disciplinas dos projetos pedagógicos das Universidades Federais do nordeste, vislumbra-se um foco de estudo preponderante no RGPS, não

---

<sup>2</sup> Disponível no Apêndice A.

abordando outros ramos da seguridade social, bem como outros regimes de previdência. Ainda segundo as ementas, a interdisciplinaridade com outros ramos do conhecimento é quase inexistente, o que torna o estudo em matéria securitária superficial. Nesse cenário, o profissional precisará de uma complementação através de um curso de pós-graduação ou um curso de prática previdenciária.

Imperioso mencionar que inicialmente a disciplina de Direito da Seguridade Social foi adotada pelos cursos de graduação em direito como uma disciplina optativa. A disciplina passou a ser obrigatória a partir de dezembro de 2021, deste modo, a exigência de novo tratamento ao ramo jurídico pelas coordenações de cursos de graduação em Direito é relativamente recente.

Por via reflexa, os grupos de pesquisa e os projetos de extensão na área devem ser estimulados. Atualmente existem 28 grupos de pesquisa no nordeste que desenvolvem pesquisa na área da seguridade ou previdência social, segundo o Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq<sup>3</sup>.

Indica-se ainda, a abordagem interdisciplinar da disciplina visto que o Direito da Seguridade é um reflexo da dinâmica política-econômica, bem como é influenciado pela ciência atuarial.

No momento em que a sociedade discute uma reforma estrutural na seguridade social, verifica-se um forte argumento do ponto de vista econômico no sentido de reduzir os gastos públicos ou ainda aponta-se ao envelhecimento da população e à redução demográfica que afeta a arrecadação dos regimes públicos obrigatórios de repartição simples.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/web/dgp>.

Ao se articular propostas para a previdência social diversas organizações internacionais emitem relatórios de recomendação ao governo brasileiro, pela reforma estrutural como o Fundo Monetário Internacional - FMI, o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, Organização Ibero-Americana de Seguridade Social - OISS, a Consultoria Mercer, dentre outras.

Segundo PESSOA e SOBRAL (2020, p. 124) o ensino jurídico em seu âmbito social não pode ser exercido sem outros ramos do conhecimento. Nesse sentido, aponta-se que “a modernização e globalização interferem decisivamente neste processo, especialmente pelas novas necessidades da sociedade pluralista”.

Outrossim, verifica-se a necessidade de uma abordagem interdisciplinar entre as ciências econômicas, sociais e atuariais com o objetivo de desenvolver o senso crítico do discente, estimulando-o através de grupos de pesquisa a investigar como a ciência jurídica pode contribuir na desafiadora missão do Estado democrático de direito na promoção do direito à seguridade social.

### **3 O DIREITO PREVIDENCIÁRIO COMO MATÉRIA RELEVANTE NO EXAME DE ADMISSÃO DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL**

Conforme o Provimento nº 144/2011 da OAB que dispõe sobre o Exame de ingresso à Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, por alteração do Provimento nº 156/2013, o exame contará as disciplinas do Eixo de Formação Profissional, de Direitos Humanos, do Estatuto da Advocacia e da OAB e seu Regulamento Geral e do Código de Ética e Disciplina, podendo contemplar disciplinas do Eixo de Formação Fundamental (§4º do Art. 11).

Dito isso, a OAB em seu exame de admissão deverá receber a Resolução do Conselho Nacional de Educação que define as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em direito.

Deste modo, conforme a Resolução CES/CNE nº 5/2018 e a Resolução CES/CNE nº 1/2020, abriu-se a possibilidade de inclusão da disciplina de Direito Previdenciário no exame de admissão a partir de 19 de dezembro de 2021.

O Edital do 34º Exame de Ordem Unificado publicado em 10 de dezembro de 2021 fazia remissão à Resolução CNE/CES nº 9/2004 conforme itens 1.1.1. e 3.1. Porém no edital do 35º Exame de Ordem Unificado, publicado em 25 de abril de 2022, a instituição não fez menção à resolução do Conselho Nacional de Educação (itens 1.1.1. e 3.1 do Edital do 35º Exame de Ordem Unificado).

Durante a Sessão do Conselho Pleno da OAB, de 05 de abril de 2022, a Conselheira Marilda Sampaio de Miranda Santana (BA) relatou a proposta que altera o § 4º do art. 11 do Provimento 144 com a inclusão do Direito Previdenciário, Direito Financeiro e Direito Eleitoral na primeira e segunda fase no exame de admissão da OAB. Em sua fala, foi apontado o crescimento de idosos até 2060, chegando ao patamar de 58,4 milhões de pessoas, havendo assim uma maior quantidade de beneficiários e um aumento da litigiosidade (OAB, 2022a).

Deste modo, seria necessário instrumentalizar os operadores de direito com o conhecimento para garantir o domínio do direito previdenciário e conseqüentemente a sua sustentabilidade a médio e longo prazo. A relatora votou pela manutenção do número máximo de oitenta questões da primeira fase, garantindo pelo menos duas questões sobre Direito previdenciário, além de incluir a disciplina na segunda fase (OAB, 2022a).



O presidente da sessão ponderou a problemática a respeito da inclusão das disciplinas na segunda fase, apontando a necessidade de criação de um banco de questões, bem como os custos com as bancas de correção. Na sessão foi pontuada a necessidade de se estudar a respeito da inclusão das disciplinas na segunda fase verificando o aumento de despesas do exame (OAB, 2022a).

O plenário da OAB por unanimidade aprovou a inclusão do Direito Previdenciário no exame de admissão aos quadros da OAB a partir do 38º Exame de Ordem Unificado com previsão para ser realizado em 2023.

A respeito da inclusão da disciplina na segunda fase, será aberto um processo com essa proposta específica haja vista a necessidade de um estudo detalhado e uma preparação tanto da organizadora do exame quanto dos cursos de graduação em direito (OAB, 2022a).

Durante o debate, foi pontuado a respeito das críticas que o exame da OAB vem sofrendo nos últimos anos, em especial oriundas do Poder Executivo Federal (BRASIL, 2021d). A OAB vem alertando a má qualidade do ensino jurídico no país onde 10% dos cursos de graduação em direito receberam o selo de qualidade OAB recomenda (OAB, 2022b, p.1).

O selo OAB recomenda leva em consideração o percentual de aprovação dos egressos no exame de admissão à OAB e nos conceitos obtidos pelos cursos no Exame Nacional de Desempenhos dos Estudantes - Enade.

OAB (2022b, p. 5) aponta o grave cenário do ensino jurídico no país motivado pela abertura massiva de novos cursos, onde 1.896 cursos de Direito ofertam de 361.848 vagas anuais, “os quais “despejam” periodicamente no mercado de trabalho

milhares de bacharéis, a maioria com notórias deficiências técnico-profissionais”.

Deste modo, percebe-se a existência de interesses divergentes a respeito da condução do ensino jurídico no país, seja pelo Governo Federal, pelos advogados, pelos bacharéis em direito, pelas instituições de ensino superior da rede pública e da rede privada.

Nesse mister, se defende o exame da OAB no sentido de estabelecer o mínimo de qualidade dos profissionais que no futuro representaram os interesses de seus clientes. Essa limitação de qualidade poderia ser estabelecida na autorização de funcionamento do curso de graduação em direito pelo Ministério da Educação, ou ainda, através da própria formação criteriosa durante o ensino jurídico. Todavia a realidade aponta o exame da OAB como último filtro para reconhecer o profissional com a capacidade mínima de exercer seu labor.

É bem verdade que o Exame da OAB tem suas críticas como monopólio da atividade profissional, dificuldade da prova, além de ser questionado seus aspectos pedagógicos. Entretanto, em vez de se receber propostas pela sua abolição, o exame de proficiência deve obter sugestões de melhoria e aperfeiçoamento.

Numa perspectiva mais ampla, é imperceptível o alinhamento das políticas públicas de promoção da educação com a oferta de emprego. O ensino jurídico deve estar em sintonia com as necessidades da sociedade, seja nas disputas judiciais, nas negociações extrajudiciais, ou ainda na ocupação em cargos públicos mediante concursos.

É necessário destacar que o Conselho Nacional de Educação reconhece que a oferta dos cursos de graduação em direito e suas vagas sofreram ampla expansão. Apontando que até 2018,

havam ampliado o número de vagas em 177% por faculdades (BRASIL, 2018a, p. 7-8).

O Ministério da Educação indica que “tem-se em todos os anos uma reserva de vagas ociosas no país. Este conjunto de vagas ociosas, que variaram de 23.240 (2012) até 160.602 (2016), totalizou um aumento de 121% entre 2004 e 2016.” (BRASIL, 2018a, p. 9).

A quantidade de cursos abertos no país inevitavelmente sobrecarrega o mercado de trabalho. Deste modo, o aumento da quantidade de cursos jurídicos no país, por autorização do Ministério da Educação, atende os interesses das instituições de ensino superior da rede privada que ofertam seus cursos aos jovens esperançosos em encontrar um mercado de trabalho aquecido.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A ciência jurídica é um ramo do conhecimento que se molda de acordo com a dinâmica social. Deste modo, o ensino jurídico deve se adaptar aos novos desafios buscando oferecer uma resposta a respeito das demandas judiciais e do mercado de trabalho.

O ensino jurídico da disciplina Seguridade Social encontra sua razão de fortalecimento haja vista a urgente necessidade de formar profissionais do direito capazes de garantir os direitos de seus clientes em defesa dos direitos fundamentais incutidos na Constituição Federal de 1988.

Em resposta à alta litigiosidade em especial a respeito da concessão dos benefícios previdenciários, o Conselho Nacional de Educação, em 2018, editou a Resolução CES/CNE nº 5/2018 inserindo o Direito Previdenciário como uma disciplina obrigatória nos curso de graduação em direito.

Neste trabalho, foi evidenciado que muitas Universidades Federais nordestinas já possuíam a disciplina como obrigatória na grade curricular, porém as ementas das disciplinas abordam o assunto de forma superficial, sem adentrar com a devida necessidade nas especificidades dos vários regimes de previdência existentes, nas particularidades do assistencialismo brasileiro, além da natureza do sistema de saúde pública.

Defende-se a abordagem do ensino em direito da seguridade social de forma interdisciplinar, promovendo uma formação jurídica humanística de forma consistente. Deste modo, o operador do direito será capaz de exercer criticamente seu labor compreendendo o ramo jurídico em especial nas perspectivas da interpretação social e econômica do direito.

Evidenciou-se que em homenagem à relevância social do ramo jurídico nas últimas décadas é necessário pelo menos duas disciplinas da Seguridade Social, além de uma disciplina de prática jurídica em matéria previdenciária.

Diante da determinação do Ministério da Educação, as instituições de ensino superior reformularão seus cursos nos próximos anos no sentido de ajustar sua grade curricular às demandas sociais mais recentes.

O inegável crescimento da demanda previdenciária motivou a Ordem dos Advogados do Brasil a modificar seu exame de admissão com o objetivo de prestigiar a disciplina em comento.

A partir do 38º Exame Unificado da OAB pelo menos duas questões sobre Direito Previdenciário serão aplicadas. Está em curso, no Conselho Federal da OAB, um estudo a respeito da inclusão da disciplina na segunda fase do exame, reconhecendo a sua relevância.

Abordou-se ainda a respeito da complexa dinâmica da promoção do ensino jurídico e do mercado de trabalho. Nos últimos anos, houve uma expansão de cursos de graduação em direito no país, infelizmente com baixa qualidade, culminando no cenário em que muitos bacharéis em direito não conseguem obter a pontuação mínima para aprovação.

A Ordem dos Advogados do Brasil tem competência opinativa a respeito da criação de novos cursos, todavia seus pareceres não vinculam o Conselho Nacional de Educação. Neste ponto, se percebe que a política pública do ensino jurídico está desconectada com as demandas do mercado de trabalho e da sociedade.

O Exame de admissão à OAB que deveria requerer o padrão mínimo de proficiência dos bacharéis em direito, atualmente é uma necessária e importante ferramenta de defesa da qualidade da prestação dos serviços jurídicos.

Há que se destacar que é de competência do Conselho Nacional de Educação, através de atos autorizativos, permitir a promoção do ensino jurídico de qualidade a todos. Deste modo, o ensino jurídico deve ser promovido com critérios rígidos de qualidade, seja no currículo dos docentes e na estrutura do curso.

Aponta-se uma inexistência de estudos a respeito das necessidades do mercado de trabalho e da sociedade na promoção do ensino jurídico. A promoção do ensino jurídico encontra nos dias atuais um momento de reflexão a respeito da condução dos cursos de graduação em direito, sem perder de vista as necessidades da sociedade e do mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Conselho Nacional de Justiça Justiça em números 2021** / Brasília: CNJ, 2021a. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/09/relatorio-justica-em-numeros2021-12.pdf> Acesso em 18 de junho de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Estratégia nacional integrada para desjudicialização da Previdência Social**. 2019a. Disponível em: [https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/09/Estrategia\\_Nacional\\_Desjudicializacao\\_Previdencia\\_Social.pdf](https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/09/Estrategia_Nacional_Desjudicializacao_Previdencia_Social.pdf) Acesso em 18 de junho de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **100 Maiores litigante**. Brasília: CNJ, 2012. Disponível em: [https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/100\\_maiores\\_litigantes.pdf](https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/100_maiores_litigantes.pdf) Acesso em 18 de junho de 2022.

BRASIL. Controladoria Geral da União. **Relatório de Avaliação do Conselho de Recursos da Previdência Social - Exercício 2021**. 2022. Disponível em: <https://eaud.cgu.gov.br/relatorios/download/1171177> Acesso em 18 de junho de 2022.

Brasil. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CES Nº 635/2018**. 2018a. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNE-CESN6352018.pdf?query=Curr%C3%ADculos](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNE-CESN6352018.pdf?query=Curr%C3%ADculos) Acesso em 18 de junho de 2022.

Brasil. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação. **Parerecer CNE nº 776/97**. 1997. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer77697.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf) Acesso em 18 de junho de 2022.

BRASIL. Universidade Federal de Alagoas. **Plano Político-Pedagógico do Direito**. 2019b. Disponível em: <https://fda.ufal.br/graduacao/direito/documentos/projeto-pedagogico/ppc-2019/view> Acesso em: 18 de junho de 2022

BRASIL. Universidade Federal da Bahia. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Direito**. 2008. Disponível em: [https://direito.ufba.br/sites/direito.ufba.br/files/ppc\\_noturno.pdf](https://direito.ufba.br/sites/direito.ufba.br/files/ppc_noturno.pdf) Acesso em: 18 de junho de 2022

BRASIL. Universidade Federal do Oeste da Bahia. **Projeto Pedagógico Do Curso de Bacharelado em Direito**. 2018b. Disponível em: <https://ufob.edu.br/ensino/graduacao/direito/DIREITO.pdf> Acesso em 18 de junho de 2022

BRASIL. Universidade Federal do Sul da Bahia. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito**. 2021c. Disponível em: [https://ufsb.edu.br/cfchs/images/Direito/PPC\\_2021\\_-\\_Definitivo\\_e\\_Aprovado\\_20210511\\_1.pdf](https://ufsb.edu.br/cfchs/images/Direito/PPC_2021_-_Definitivo_e_Aprovado_20210511_1.pdf) Acesso em: 18 de junho de 2022

BRASIL. Universidade Federal do Ceará. **Plano Político-Pedagógico do Direito 2012**. 2012. Disponível em: <https://fadir.ufc.br/wp-content/uploads/2017/10/ppp-direito-ufc-2012.pdf> Acesso em: 18 de junho de 2022

BRASIL. Universidade Federal de Pernambuco. **Consulta Perfis Curriculares do Curso**. 2020. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39312/1908903/Perfil+807.1/72d53156-b2b7-4780-bf3e-2635fd8b4580> Acesso em: 18 de junho de 2022

BRASIL. Universidade Federal do Piauí. **Plano Político-Pedagógico do Direito. 2014**. Disponível em: <https://sigaa.ufpi.br/sigaa/verProducao?idProducao=1001036&key=601b8dae865f271d03ebcb-8806d068d1> Acesso em: 18 de junho de 2022

BRASIL. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Direito da UFRN**. 2006. Disponível em: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/verProducao?idProducao=7838491&&key=00f2b26dfef9815d3cd1146a38cb6c20> Acesso em: 18 de junho de 2022

BRASIL. Poder Executivo Federal. Planalto. **Presidente participa de solenidade do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**. youtube. 2021d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8aRlpKuh4kw> Acesso em: 18 de junho de 2022.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Comunidade brasileira no exterior – Estatísticas 2020. 2021b** Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/porta-portal-consular/artigos-variados/comunidade-brasileira-no-exterior-2013-estatisticas-2020> Acesso em: 18 de junho de 2022.

FRAUCHES, C. C. (Org.). **Diretrizes curriculares para os cursos de Graduação**. Brasília: Abmes Editora, 2008.

OLIVEIRA, José Sebastião de. **O perfil do profissional do Direito neste início de século XXI** In: Revista Jurídica Cesumar, Maringá: Unicesumar, v. 3, n. 1, p. 61-88, 2003.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Sessão do Conselho Pleno da OAB Nacional - 05 de abril de 2022**. Youtube. 2022a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TIqK2Ap98cg> Acesso em: 18 de junho de 2022.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB Recomenda: A luta da advocacia brasileira pela proteção da educação jurídica** / organizador: Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. – 7. ed. – Brasília: OAB, Conselho Federal, 2022b.

PESSOA, Flávia Moreira Guimarães; SOBRAL, Willde Pereira. **Ensino Jurídico, Interdisciplinaridade e a formação humanística do profissional do Direito** in: Sobre Ensinar e Pesquisar Direito: reflexos para além das salas / Organizadores: Flávia Moreira Guimarães Pessoa, Luciana Leonardo Ribeiro Silva de Araújo e Rafaela de Santana Santos Almeida. – Aracaju, SE: Criação Editora, 2020.



## APÊNDICE A - Dados das Universidades Federais nordestinas na promoção da disciplina Direito da seguridade social

Ord	Instituição de Ensino Superior
1	<p>Universidade Federal da Bahia - UFBA  Nome da Disciplina: Direito da Seguridade Social  Carga Horária: 60 Tipo: Optativa  Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Direito  Ano de elaboração: 2008  Ementa: Introdução. Riscos. Relações Jurídicas. Custeio. Previdência Social. Regimes Especiais.  Disponível em: <a href="https://direito.ufba.br/sites/direito.ufba.br/files/ppc_noturno.pdf">https://direito.ufba.br/sites/direito.ufba.br/files/ppc_noturno.pdf</a></p>
2	<p>Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB  Nome da Disciplina: Direito Previdenciário  Carga Horária: 60 Tipo: Optativa  Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Direito  Ano de elaboração: 2021  Ementa: Histórico da seguridade social. Noções gerais de seguridade social: conceito, princípios. A seguridade social: saúde, assistência social e previdência social. Direito previdenciário: conceito, objeto, princípios e normas. Regimes previdenciários. Custeio da seguridade social. Contribuintes e segurados. Beneficiários. Prestações previdenciárias: serviços e benefícios previdenciários. Acidente de trabalho e benefícios previdenciários acidentários. Seguro desemprego. Ações Previdenciárias.  Disponível em:  <a href="https://ufsb.edu.br/cfchs/images/Direito/PPC_2021_-_Definitivo_e_Aprovado_20210511_1.pdf">https://ufsb.edu.br/cfchs/images/Direito/PPC_2021_-_Definitivo_e_Aprovado_20210511_1.pdf</a></p>
3	<p>Universidade Federal da Paraíba - UFPB  Nome da Disciplina: Direito da Seguridade Social  Carga Horária: 60 Tipo: Obrigatória  Fonte: Projeto Pedagógico do Curso  Ano de elaboração: 2010  Ementa: Aspectos introdutórios. Evolução histórica. Conceito. Autonomia. Relações jurídicas. Fontes e princípios. Plano de benefícios: segurados, dependentes e prestações. Infortunistica. Plano de custeio: contribuições sociais, arrecadação e fiscalização. Isenção e prova de inexistência de débito. Noções básicas de processualística administrativa e judicial.  Disponível em: <a href="http://www.cj.ufpb.br/cdsr/contents/documentos/legislacao/item-1-projeto-pedagogico-de-curso-direito-ufpb.pdf/@@download/file/Item%201%20-%20Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20de%20Curso%20(Direito%20UFPB).pdf">http://www.cj.ufpb.br/cdsr/contents/documentos/legislacao/item-1-projeto-pedagogico-de-curso-direito-ufpb.pdf/@@download/file/Item%201%20-%20Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20de%20Curso%20(Direito%20UFPB).pdf</a></p>

4	<p>Universidade Federal de Alagoas - UFAL  Nome da Disciplina: Direito da Seguridade Social  Carga Horária: 36 Tipo: Obrigatória  Fonte: Projeto Político Pedagógico – Curso de Direito  Ano de elaboração: 2019  Ementa: O histórico da seguridade social. A seguridade social como gênero: saúde, assistência e previdência social. Direito Previdenciário: conceito, objeto, princípios e normas. Custeio da Seguridade Social. Contribuintes e Segurados. Benefícios Previdenciários. Assistência Social. Saúde. Ações Previdenciárias.  Disponível em:  <a href="https://fda.ufal.br/graduacao/direito/documentos/projeto-pedagogico/ppc-2019/view">https://fda.ufal.br/graduacao/direito/documentos/projeto-pedagogico/ppc-2019/view</a></p>
5	<p>Universidade Federal de Campina Grande - UFCG  Nome da Disciplina: Direito da Seguridade Social  Carga Horária: 60 Tipo: Obrigatória  Fonte: RESOLUÇÃO Nº 04/2015  Ano de elaboração: 2015  Ementa: Não informado  Disponível em: <a href="http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_16042015.pdf">http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_16042015.pdf</a></p>
6	<p>Universidade Federal de Pernambuco - UFPE  Nome da Disciplina: Fundamentos da Seguridade Social  Carga Horária: 30 Tipo: Obrigatória  Fonte: Consulta Perfis Curriculares do Curso  Ano de elaboração: 2020  Ementa: Antecedentes históricos da seguridade social. Seguridade social, previdência social e assistência social. Relação entre seguridade social, economia e Estado. Direito da Seguridade Social. Fontes, interpretação e integração do Direito da Seguridade Social. Regimes previdenciários. Direito adquirido em matéria previdenciária. Princípios da seguridade Social. O papel do financiamento na constituição das políticas de seguridade social.  Disponível em: <a href="https://www.ufpe.br/documents/39312/1908903/Perfil+807.1/72d53156-b2b7-4780-bf3e-2635fd8b4580">https://www.ufpe.br/documents/39312/1908903/Perfil+807.1/72d53156-b2b7-4780-bf3e-2635fd8b4580</a>  <a href="https://drive.google.com/drive/folders/1BHCLG-gXA07k8RKMMl6zTaV-V5laxcY70">https://drive.google.com/drive/folders/1BHCLG-gXA07k8RKMMl6zTaV-V5laxcY70</a></p>
7	<p>Universidade Federal de Sergipe - UFS  Nome da Disciplina: Direito da Seguridade Social  Carga Horária: 60 Tipo: Obrigatória  Fonte: RESOLUÇÃO Nº 157/2010/CONEPE  Ano de elaboração: 2010  Ementa: Conceito, Autonomia, Princípios e Fontes. Proteção Social: conceito, origem e relação jurídica. Previdência Social e Sistema Previdenciário Brasileiro. Beneficiários da Previdência Social Urbana. Empresa e Custeio da Previdência Social Urbana. Acidente de Trabalho. Sistema Previdenciário Especial. Previdência Privada. Saúde. Assistência Social.  Disponível em:  <a href="https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=335620&amp;key=43bdb73c98a664d2cf6a965d3df10a8c">https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=335620&amp;key=43bdb73c98a664d2cf6a965d3df10a8c</a></p>

8	<p>Universidade Federal do Ceará - UFC  Nome da Disciplina: Direito Previdenciário  Carga Horária: 64 Tipo: Optativa  Fonte: Plano Político-Pedagógico do Direito 2012  Ano de elaboração: 2012  Ementa: Proteção Social. Evolução do Direito Previdenciário Brasileiro. Seguridade Social na Constituição. Custeio da Previdência Social. Benefícios da Previdência Social. Infrações e crimes contra a Previdência Social. Acidentes de Trabalho.  Disponível em: <a href="https://fadir.ufc.br/wp-content/uploads/2017/10/ppp-direito-ufc-2012.pdf">https://fadir.ufc.br/wp-content/uploads/2017/10/ppp-direito-ufc-2012.pdf</a></p>
9	<p>Universidade Federal do Maranhão - UFMA  Nome da Disciplina: Direito Previdenciario (Seguridade Social)  Carga Horária: 60 Tipo: Não informado  Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Direito - Anexos  Ano de elaboração: 2015  Ementa: Histórico. Estrutura Constitucional. Princípios. Prestações Previdenciárias (benefícios). Benefícios Acidentários. Custeio da Seguridade Social. Regime suplementar nas empresas  Disponível em:  <a href="https://sigaa.ufma.br/sigaa/verProducao?idProducao=888009&amp;key=9dcde1620149b636d7270c5e9162b53d">https://sigaa.ufma.br/sigaa/verProducao?idProducao=888009&amp;key=9dcde1620149b636d7270c5e9162b53d</a></p>
10	<p>Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB  Nome da Disciplina: Oficinas de Estudos Previdenciários  Carga Horária: 30 Tipo: Obrigatória  Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Direito  Ano de elaboração: 2018  Ementa: Direito da seguridade social no Brasil em perspectiva prática: Conceitos, princípios, histórico, evolução e estrutura. Seguridade Social na Constituição Federal. A seguridade social como gênero: saúde, assistência social e previdência social. Custeio da Seguridade Social. Contribuições previdenciárias. Contribuintes e Segurados. Benefícios Previdenciários. Regime geral de previdência social. INSS. Previdência social do servidor público. Previdência complementar. Direito Previdenciário: conceito, objeto, princípios e normas. Processo previdenciário judicial e administrativo. Visão jurisprudencial e doutrinária.  Disponível em: <a href="https://ufob.edu.br/ensino/graduacao/direito/DIREITO.pdf">https://ufob.edu.br/ensino/graduacao/direito/DIREITO.pdf</a></p>
11	<p>Universidade Federal do Piauí - UFPI  Nome da Disciplina: Direito Previdenciário  Carga Horária: 60 Tipo: Optativa  Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Direito  Ano de elaboração: 2014  Ementa: Previdência Social. Generalidades. Relação com a assistência e com a segurança nacional. Instituições. Beneficiários. Prestações e seu custeio. Obrigações da Empresa. Acidentes do trabalho. Recurso e revisão na órbita administrativa. Previdência rural.  Disponível em: <a href="https://sigaa.ufpi.br/sigaa/verProducao?idProducao=1001036&amp;key=601b8dae865f271d03ebcb8806d068d1">https://sigaa.ufpi.br/sigaa/verProducao?idProducao=1001036&amp;key=601b8dae865f271d03ebcb8806d068d1</a></p>

12	<p>Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  Nome da Disciplina: Direito da Seguridade Social  Carga Horária: 60 Tipo: Optativa  Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Direito da UFRN  Ano de elaboração: 2006  Ementa: Introdução ao direito da seguridade social e ao regime constitucional da seguridade social. Estuda ainda o custeio da seguridade social e o sistema da previdência social e assistência social, além da saúde e a previdência privada  Disponível em: <a href="https://sigaa.ufrn.br/sigaa/verProducao?idProducao=7838491&amp;&amp;key=00f2b26dfef9815d3cd1146a38cb6c20">https://sigaa.ufrn.br/sigaa/verProducao?idProducao=7838491&amp;&amp;key=00f2b26dfef9815d3cd1146a38cb6c20</a></p>
13	<p>Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA  Nome da Disciplina: Direito da Seguridade Social  Carga Horária: 60 Tipo: Obrigatória  Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Direito  Ano de elaboração: 2009  Ementa: Seguridade Social: evolução histórica, fontes e conceito. Seguridade Social na Constituição Federal: princípios; regimes de previdência. Custeio da Seguridade Social. Benefícios da Previdência Social. Legislação previdenciária. Regime geral de previdência social. Recursos das decisões administrativas. Previdência social do servidor público. Previdência complementar. Contribuições previdenciárias. Decadência e prescrição.  Disponível em:  <a href="https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2014/09/Direito-2009.pdf">https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2014/09/Direito-2009.pdf</a></p>
14	<p>Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB  Sem curso de graduação em direito</p>
15	<p>Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB  Sem curso de graduação em direito</p>
16	<p>Universidade Federal do Cariri - UFCA  Sem curso de graduação em direito</p>
17	<p>Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF  Sem curso de graduação em direito</p>
18	<p>Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE  Sem curso de graduação em direito</p>
19	<p>Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFape  Sem curso de graduação em direito</p>
20	<p>Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDPar  Sem curso de graduação em direito</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

# POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS EMPÍRICAS NO ENSINO DO DIREITO

## **Victória Cruz Moitinho**

É mestranda no Programa de Pós-Graduação pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Pós-graduanda em Direito Penal e Processo Penal pela LEGALE. Graduada em Direito pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. Advogada.

## RESUMO

O desenvolvimento do estudo empírico em direito é algo relativamente recente, se comparado com os métodos de pesquisa e de ensino amplamente utilizados na formação jurídica. No Campo das Ciências Sociais, diversas análises apontam a insuficiência dos métodos tradicionais, geralmente incapazes de romper com a visão eurocêntrica e objetivista. Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo compreender como a pesquisa empírica em direito pode ser aplicada em sala de aula, de modo a contribuir com uma formação jurídica mais completa. Para a referida análise, foi utilizada revisão bibliográfica sobre o tema e dados quantitativos e qualitativos para exemplificar a relação entre pesquisa empírica e a ciência jurídica. Como resultado, apresentam-se opções de práticas empíricas que podem ser conjugadas com os métodos tradicionais de ensino.

**Palavras-chave:** Pesquisa empírica; metodologia de ensino; formação jurídica.

## ABSTRACT

The development of the empirical study in law is relatively recent, if compared with the methods and teaching widely used in legal education. In the Social Sciences, several scientific and objectivist alternatives of traditional sciences with a Eurocentric view. In this sense, the present work aimed to understand how empirical research in law can be applied in the classroom, in order to contribute to a more complete legal education. For an analysis, we used the literature review on the subject and documented and qualitative data for the relationship between empirical research and legal science. As a result, options for empirical practices that can be combined with traditional teaching methods are presented.

**Keywords:** Empirical research; education methods; legal education.

## 1 INTRODUÇÃO

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.

No que se refere a atividade avaliativa, é comum a elaboração de questões subjetivas em que se pede a descrição de uma determinada norma, bem como de questões objetivas, em que se requisita do estudante a opção que mais se coaduna, novamente, com uma previsão normativa específica.

Na pesquisa acadêmica não é diferente, tendo em vista muitas dissertações e monografias se concentrarem quase exaustivamente no debate em torno de legislações. Com isso, não se quer dizer que o estudo da norma e do ordenamento seja dispensável, uma vez que subsiste a necessidade de se pensar o fenômeno jurídico mediante teorias que irão amparar análises críticas da realidade social. O que se reconhece é a insuficiência de um Direito dogmático e formalista apartado das demais áreas do saber e do contexto social que lhe influencia. Nesse sentido, com a finalidade de romper com positivismo jurídico presente na formação acadêmica, este trabalho pensa a aplicação da pesquisa empírica em sala de aula.

Assim, no capítulo dois, discute-se sobre a pesquisa empírica em Direito, a sua importância e noções introdutórias sobre o uso de dois grandes métodos amplamente utilizados nas Ci-

ências Sociais, ainda que incipiente no mundo jurídico. Deste modo, destaca-se o conceito de método quantitativo e qualitativo, exemplificando cada discussão em torno de duas pesquisas realizadas, uma pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), e a outra pelo Professor Paulo Eduardo Alves da Silva, da Faculdade de Direito de São Paulo.

No capítulo três, se analisa a metodologia de ensino, tendo como aporte teórico a obra *Dominando as Técnicas de Ensino*, de Joseph Lowman. Essa obra é importante na medida que traz a ideia de estímulo intelectual e empatia interpessoal, ambas que se coadunam com a prática empírica. A perspectiva de Joseph Lowman coincide com a perspectiva empreendida pelo educador brasileiro Paulo Freire, quando reconhece que o conhecimento vai muito além de uma relação mecânica, envolvendo atores sociais, experiências coletivas e contextos socioculturais diversos. Em subtópicos, são abordados também métodos utilizados por outros cursos de Direito, a exemplo do Trabalho Interdisciplinar, pela PUC de Minas, e do método de casos, da Escola de Direito da FGV. Assim, apresenta-se o estudo de caso, o trabalho interdisciplinar, a pesquisa de campo e as visitas técnicas como práticas empíricas a serem conjugadas com os métodos tradicionais de ensino, como preleções.

Por fim, importante destacar que a pretensão do artigo não é apresentar uma metodologia pura de ensino empírico, muito menos práticas empíricas isentas de erros ou aperfeiçoamentos. A pretensão é discutir sobre a necessidade de ir além das técnicas tradicionais que respaldam o mito da neutralidade científica e o uso rotineiro e exaustivo de códigos, doutrinas e manuais. Mais do que nunca, é preciso defender e buscar uma formação jurídica mais crítica, capaz de pensar o funcionamento das insti-



tuições, a aplicação da norma e a garantia de direitos fundamentais para além de textos.

## 2 PESQUISANDO EMPIRICAMENTE O DIREITO

O Direito enquanto objeto do estudo empírico é relativamente recente, se comparado com os métodos tradicionais usualmente utilizados na formação acadêmica, a exemplo dos manuais e livros de doutrina, além de códigos. Ao analisar o quanto a pesquisa empírica em direito é pouco consolidada na formação acadêmica, Rebecca Igreja (2017, p. 11) ressalta que cotidianamente se observa a transmissão de um Direito formalista, positivista e dogmático, apartado do contexto social, cultural e histórico que lhe molda e lhe condiciona. Para a autora, o Direito, longe de ser uma entidade abstrata, não reflete uma postura neutra e universal de aplicação de justiça, visto que responde a um campo de relações de força presentes na sociedade (IGREJA, 2017, p. 11-12).

Ao discutir sobre a exaustão do positivismo jurídico, de Sá e Silva (2016) explica o quanto a transmissão de um Direito formalista e dogmático, além do uso de técnicas tradicionais centradas na norma enquanto objeto, está atrelada à formação da Ciência Jurídica. Inicialmente, o autor aduz que a expressão “positivismo jurídico” comportaria duas dimensões. A primeira estaria vinculada à filosofia e à teoria geral do direito, remetendo ao esforço de racionalização do conhecimento jurídico levado a efeito ao longo dos séculos XIX e XX (DE SÁ E SILVA, 2016, p. 27). Desse modo, houve um esforço do positivismo para definir um objeto e método próprio à investigação jurídica. Como objetos,

foram definidos as normas e o ordenamento jurídico. Por sua vez, estabelecido o objeto, os positivistas também delimitaram os métodos pelos quais o sujeito devia se relacionar com eles, como se observa:

Na medida em que assim estabelece e caracteriza as normas e o ordenamento como objetos do conhecimento jurídico, o positivismo também delimita os termos (métodos) pelos quais o sujeito deve com eles se relacionar. Ao fazê-lo, o positivismo impõe duas exigências epistemológicas ao jurista. Por um lado, este deve cingir-se ao exame da ordem normativa emanada a partir do Estado – a forma pela qual o poder político passou a ser exercido na modernidade, em contraste com formas mais tradicionais ou místicas, típicas de sociedades pré-modernas. O direito, em suma, só pode ser encontrado em leis, decretos, portarias, sentenças, acórdãos, etc. (DE SÁ E SILVA, 2016, p. 27).

Por outro lado, para de Sá e Silva (2016, p. 28), a segunda dimensão do positivismo remeteria a um conjunto mais localizado de práticas acadêmicas e profissionais, as quais, por razões variadas, tiveram grande disseminação nas Faculdades de Direito e na estrutura de Estado no Brasil e nos países da América Latina. Tais práticas envolveriam “a reprodução irrefletida de textos legais e construções discursivas, as chamadas obras doutrinárias, as quais são tomadas como expressão incontestada da verdade jurídica” (DE SÁ E SILVA, 2016, p. 28).

A pesquisa empírica em direito, portanto, viria para romper esse modo de pensar e se relacionar com o fenômeno jurídico. O estudo empírico possibilitaria descrever e analisar

criticamente o Direito a partir da coleta e do processamento de dados e informações que reflitam a realidade social, política, econômica e cultural.

De acordo com Epstein e King (2013, p. 11), a palavra empírico denota evidência sobre o mundo baseada em observação ou experiência, podendo essa evidência ser numérica (quantitativa) ou não-numérica (qualitativa); nenhuma é mais “empírica” que a outra.

O que faz uma pesquisa ser empírica é que seja baseada em observações do mundo – em outras palavras, dados, o que é apenas um termo para designar fatos sobre o mundo. Esses fatos podem ser históricos ou contemporâneos, ou baseados em legislação ou jurisprudência, ou ser o resultado de entrevistas ou pesquisas, ou os resultados de pesquisas auxiliares arquivísticas ou de coletas de dados primários. Esses fatos podem ser históricos ou contemporâneos, ou baseados em legislação ou jurisprudência, ou ser o resultado de entrevistas ou pesquisas, ou os resultados de pesquisas auxiliares arquivísticas ou de coletas de dados primários. Os dados podem ser precisos ou vagos, relativamente certos ou muito incertos, diretamente observados ou conseguidos indiretamente; podem ser antropológicos, interpretativos, sociológicos, econômicos, jurídicos, políticos, biológicos, físicos ou naturais. Desde que os fatos estejam de alguma maneira relacionados ao mundo, eles são dados, e, contanto que a pesquisa envolva dados que são observados ou desejados, ela é empírica (EPSTEIN e KING, 2013, p. 11-12).

Discutir pesquisa empírica significa confrontar pesquisas teóricas, geralmente calcadas em pressupostos eurocentristas,

com o empírico – a experiência vivida, e a prática de diferentes sujeitos e seus contextos histórico-culturais (UDE e DA SILVA, p. 17). Ou seja, significa promover uma ruptura com a ideia objetivista de uma pretensa neutralidade, pois, com essa perspectiva crítica, o pesquisador adota uma postura epistemológica e política de questionamentos referentes à desigualdade social presente na sociedade, a qual está expressa na configuração daquele contexto pesquisado (UDE e DA SILVA, p. 17-18).

No seu texto *Não Fale do Código de Hamurábi*, Luciano Oliveira (2003, p. 5) ao abordar os erros comumente realizados pelos graduandos e doutorandos no âmbito dos programas de pós graduação, menciona o quanto é comum encontrar, em meios aos argumentos jurídicos, escapadas para fora do mundo do direito. De acordo com o autor, ao contrário do que se poderia pensar à primeira vista, dado o positivismo de corte kelseniano teoricamente dominado nas escolas de direito, a maior parte das dissertações e teses não primam pela pureza normativa (OLIVEIRA, 2003, p. 5).

As pesquisas acadêmicas alçadas na norma e no ordenamento jurídico são importantes na medida que compreendem o Direito enquanto campo que estabiliza as expectativas geradas, inerentemente, por se viver em comunidade. São as normas que vão guiar comportamentos, instituir padrões mínimos e aceitáveis de vida, estabelecer objetivos a serem perseguidos pela sociedade, poder público e empresas privadas como um todo, dentre outras coisas. Sem elas, na atual contemporaneidade, sequer existiria a possibilidade de convivência humana. Assim, os estudos teóricos guardam sua importância, muito embora de maneira limitada, uma vez o Direito deve ser compreendido de modo mais dinâmico e contextualizado. Nas palavras de Gabar-

do e Morettini (2013, p. 156), o Direito enquanto ciência social aplicada onde uma pesquisa não pode se dar de forma descontextualizada, devendo partir de problemas reais.

A pesquisa empírica, enquanto campo possível a ser explorado e aprofundado no âmbito das Faculdades de Direito, pode fornecer apontamentos importantes para pensar o funcionamento das instituições, dos atores sociais, bem como da eficácia das normas no mundo real, afinal, por bem mais elaboradas que sejam, as normas são sempre instituídas dentro de um contexto cultural, econômico, político e social específico, devendo este também ser foco de análise.

Tome como por exemplo a elaboração de uma lei pelo Congresso Nacional voltada a garantir o direito à saúde em comunidades indígenas. Por mais boa vontade que os legisladores possuam haverá especificidades em torno das vivências de múltiplos sujeitos que não permitem que determinada normativa, por exemplo, alcance a finalidade por ela declarada. Em outras palavras, não poderia o legislador instituir uma lei que implementasse um posto de saúde em uma comunidade indígena sem antes saber como funciona a relação saúde-natureza-povos-tradicionais.

Por isso, muitos pesquisadores e estudiosos do Direito começaram se dedicar à realização de pesquisas empíricas com o objetivo principal de observar a efetividade da lei, a eficácia das instituições jurídicas e a garantia de respeito aos direitos de todos os cidadãos (IGREJA, 2017, p. 14).

De um modo geral, a pesquisa empírica pode ser trabalhada através de dois grandes métodos: qualitativo e quantitativo. Ambos os métodos se diferenciam “não só pela sistemática pertinente a cada um deles, mas sobretudo pela forma de aborda-

gem do problema” (RICHARDSON, 1999, p. 70). De acordo com Richardson (1999, p. 70), o método precisa estar apropriado ao tipo de estudo que se deseja realizar, mas é a natureza do problema ou seu nível de aprofundamento que irão determinar a escolha do método.

Dessa forma, o pesquisador faz uso do método, que é o orientador geral para a obtenção do conhecimento, sendo composto por um conjunto de procedimentos que, observados, garantem a legitimidade do saber obtido ao final da pesquisa (GABARDO e MORETTINI, 2013, p. 152).

O método quantitativo, como o próprio nome já indica, caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples às mais complexas (RICHARDSON, 1999, p. 70). O levantamento de dados na pesquisa quantitativa se torna central. Por meio de procedimentos matemáticos, o enfoque quantitativo, apesar de buscar garantir a precisão dos resultados e evitar as distorções de análise e interpretação, também não pode ser visto como um conjunto de interpretações certas (GUSTIN ET AL, 2021, p. 296). A elaboração de uma pesquisa quantitativa não prescinde de uma análise valorativa, teórica e contextualizada, visto que os números não falam por si só.

Um bom exemplo de análise quantitativa realizada no âmbito da Ciência Jurídica é o monitoramento quinzenal dos casos de contágios e mortes por Covid-19 nos sistemas prisional e socioeducativo, efetuada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ). O levantamento, que é feito a partir de informações provenientes de diferentes fontes dos poderes executivo e judiciário estaduais, traz números absolutos e percentuais valiosos sobre a Covid

e pessoas privadas de liberdade. A fim de explicitar melhor a importância da pesquisa desenvolvia, o CNJ registrou, no Boletim de 16 de junho<sup>1</sup>, que até o momento 61.641 pessoas presas foram contaminadas pela doença, havendo 229 óbitos registrados (número acumulado).

De outro lado, a pesquisa qualitativa tem como objetivo principal proporcionar uma análise mais profunda de processos ou relações sociais. Se busca promover uma maior quantidade de informações que permita ver o seu objeto de estudo em sua complexidade, em suas múltiplas características e relações. Podem ser citados como métodos e técnicas qualitativas: estudos de caso, observação de campo e as entrevistas em profundidade, estas que se multiplicam em outros exemplos, como grupos focais, histórias de vida, análise de documentos, de imagens e de arquivos, pesquisa-ação e intervenção sociológica (IGREJA, 2017, p. 15).

Como exemplo prático do método qualitativo aplicado ao Direito, tem-se a pesquisa descrita no artigo Por um Acesso Qualitativo à Justiça – O Perfil da Litigância nos Juizados Especiais Cíveis<sup>2</sup>, realizada por Paulo Eduardo Alves da Silva. A análise é construída através de duas fontes empíricas: os dados produzidos e organizados pelo Conselho Nacional de Justiça na série “Justiça em Números”<sup>3</sup>, que descrevem o acervo dos tribunais

<sup>1</sup> CNJ. Registros de Contágio e Óbitos. Boletim de 16 de junho de 2021. Disponível em < <https://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario/covid-19/registros-de-contagios-obitos/> > Acesso 17/06/2021.

<sup>2</sup> SILVA, Paulo Eduardo Alves da. Por um Acesso Qualitativo à Justiça – O Perfil da Litigância nos Juizados Especiais Cíveis. Revista da Faculdade de Direito UFMG. Belo Horizonte, n. 75, pp. 443-466, jul./dez. 2019. Disponível em < <https://revista.direito.ufmg.br/index.php/revista/article/view/2037> > Acesso 18/06/2021.

<sup>3</sup> CNJ. Justiça em Números. Disponível em < <https://www.cnj.jus.br/pesquisas-judiciarias/justica-em-numeros/> > Acesso 19/06/2021.

brasileiros em suas instâncias; e os dados levantados em um projeto, também sistematizado no âmbito do CNJ, destinado a descrever o perfil dos litigantes e das disputas ocorridas nos juizados especiais cíveis de diferentes regiões do Brasil. Muito embora a abordagem quantitativa seja importante, os argumentos teóricos e análise principal do estudo gira em torno da noção substancial de acesso à justiça. Nessa esteira, afirma Eduardo Silva:

O problema parece exigir melhor compreensão e soluções mais efetivas pela ampliação da perspectiva de abordagem. A idéia de um “acesso qualitativo à justiça” tenta dar conta desta perspectiva. As questões envolvidas não parecem dimensionáveis em termos de *quantidade* - o volume maior de processos ou a maior produção de decisões, mas em termos de *qualidade* da justiça alcançada. Mais do que o volume de processos ou decisões, é preciso identificar a natureza das disputas e o perfil dos litigantes que acessam o Judiciário. (SILVA, 2019, p. 443).

As contribuições da pesquisa qualitativa para o Direito se tornam evidentes nas conclusões do artigo mencionado, uma vez que a noção do acesso à justiça iria muito além da perspectiva formal. Para Silva (2019, p. 464), políticas públicas e reformas legislativas preocupadas exclusivamente com aspectos procedimentais ou com a gestão do volume de processos nos tribunais cuidariam de apenas uma parte do problema, tendo potencial limitado para oferecer soluções satisfatórias a longo prazo.



### 3 METODOLOGIA DE ENSINO

A metodologia de ensino consiste em um conjunto de técnicas e teorias utilizadas por professores na transmissão dos seus conhecimentos aos alunos. Na obra *Dominando as Técnicas de Ensino*, Joseph Lowman pensa o ensino superior exemplar a partir da capacidade que o educador tem de dominar as habilidades tradicionais de fazer preleções e conduzir discussões, ao mesmo tempo que incentiva os estudantes a avaliar criticamente as informações. A perspectiva de Joseph Lowman coincide com as práticas do educador brasileiro Paulo Freire. Para Freire (1996, p. 13), ensinar não é transferir conhecimento e conteúdo, sequer reduzir o aprendiz à condição de objeto que pode ser moldado pelo educador. Muito mais que isso, ensinar significaria criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 13).

O ensino universitário exemplar deve engendrar um aprendizado ativo não somente dos fatos básicos, teorias e métodos, mas também das relações entre os diferentes ramos do conhecimento (LOWMAN, 2004, p. 38). Dessa forma, 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.

O estímulo intelectual defendido por Lowman (2004, p. 39) é descrito como a clareza da apresentação do professor e seu impacto emocional estimulante. Assim, um professor que realiza um excelente trabalho, deve ser capaz de fazer muito mais do que simplesmente apresentar detalhes de uma matéria, ten-

do em vista que os alunos gostam de receber uma perspectiva global e adoram comparar e confrontar os conceitos, além de aprender fatos isolados (LOWMAN, 2004, p. 39). Nessa perspectiva, o conhecimento inclui a capacidade de analisar e aplicar as informações aprendidas de modo crítico.

Por outro lado, como segundo critério, o autor destaca a empatia interpessoal como a consciência que o professor tem das relações existentes em sala de aula e de sua habilidade em comunicar-se com os estudantes de modo a aumentar a motivação, o prazer, e o aprendizado autônomo (LOWMAN, 2004, p. 25). Assim sendo, professores universitários que sustentam uma posição humanista enfatizam a interação de mão dupla entre professores e alunos e frequentemente usam as técnicas de discussão ou aprendizagem cooperativa (LOWNMAN, 2004, p. 45).

Ao tratar das estratégias de ensino-aprendizagem, Antônio Gil (2009, p. 61) esclarece que o aprendizado deve poder ser aplicado a outras situações, pois permanecer atrelado a situação que originariamente lhe deu ensejo é o mesmo que ser inútil. Partindo deste princípio, e pensando que não há ensino sem pesquisa, tal como discutido por Paulo Freire, poderia se pensar a respeito da utilização de uma abordagem empírica por professores de Direito. Pelas dimensões trazidas por Joseph Lowman, percebe-se o quanto a noção de ensino exemplar se relaciona com a aplicação do empirismo, uma vez que a pesquisa empírica também representa um confronto com a subjetividade do pesquisador, bem como com realidades distintas, mas que se entrelaçam.

A pesquisa empírica representa também um confronto direto com a subjetividade do pesquisador. Não se compartilha com a ideia da cisão entre sujeito e objeto de

pesquisa, como é comum na ciência clássica ocidental. Na verdade, se estabelece uma relação no campo da intersubjetividade, entre pesquisador, pesquisado, e o contexto a ser estudado. Apesar de serem configurações distintas, não há separação entre a dimensão pessoal e social das subjetividades envolvidas no processo de produção do conhecimento (UDE E DA SILVA, 2020, p. 18).

Diante do exposto, percebe-se que tanto a abordagem empírica quanto o método de ensino traçado por Lowman, refletem uma análise mais detalhada da realidade social, bem como um estímulo crítico direcionado aos alunos para que estes, muito mais do que aprender fatos isolados, possam aplicar e questionar dados e informações. Dessa maneira, desenvolver o empirismo no campo jurídico, ou seja, os estudos resultantes da prática e da observação, podem contribuir de maneira significativa para o aprendizado do aluno, na medida que impactam profundamente na compreensão do fenômeno social.

Isto não significa abandonar os estudos dogmáticos por completo, tendo em vista uma falsa dicotomia existente no mundo acadêmico. Da mesma forma que o método quantitativo não dispensa uma abordagem mais contextualizada, uma vez que os números não falam por si só, de tal modo é o estudo da norma e do ordenamento jurídico. O estudo normativo não prescinde da realidade social e das contribuições advindas de outras áreas do saber, como a Sociologia e a Filosofia. Essa falsa dicotomia tem servido para encobrir uma pretensa neutralidade e objetividade do Direito, do funcionamento das instituições e comportamento dos atores sociais a elas vinculados.

## 4 NOÇÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE O USO DA PESQUISA EMPÍRICA NO ENSINO JURÍDICO

A Universidade Pública possui o tripé ensino, pesquisa e extensão como norteador de seu funcionamento, significando que a formação acadêmica deve estar atrelada a uma abordagem interdisciplinar que seja capaz de aplicar a pesquisa científica, bem como o conhecimento adquirido e desenvolvido em sala de aula, para fora dos seus muros ou da sua própria comunidade. Há uma relação íntima entre ensino e pesquisa, como evidenciado pelo educador Paulo Freire.

O que se aprende, aprende-se através da realidade, por mais abstrato que o conhecimento venha a ser. De outro modo, a pesquisa empírica é o modo de se investigar a realidade, mediante o uso de técnicas e métodos que possam testar ou verificar as hipóteses inicialmente traçadas. Portanto, o que se pesquisa, pesquisa-se também por meio da realidade, seja porque a realidade fará parte da análise, seja porque, através do objeto, se tentará alcançar a realidade.

Assim, visando responder sobre como a pesquisa empírica pode ser aplicada em sala de aula pelos professores universitários, mais especificamente, dentro do Direito, o presente texto tem o objetivo de traçar alguns métodos que podem ser utilizados no ensino crítico. Importante destacar, desde já, que os apontamentos abordados aqui não estão isentos de erros ou aperfeiçoamentos, até por compreender que o estudo empírico dentro do campo jurídico ainda é tímido. Desta feita, serão abarcados também métodos utilizados por outros cursos de Direito, a exemplo do Trabalho Interdisciplinar, pela PUC de Minas, e do método de casos, da Escola de Direito da FGV.

Importante dizer que se reconhece a ausência de tempo tanto dos professores, que precisam abarcar um conteúdo mínimo programático no âmbito das disciplinas, como dos próprios estudantes, especialmente se estes forem provenientes de uma classe menos abastada do que aquelas que usualmente frequentam a academia, tendo em vista muitos exercerem trabalho ou estágio a fim de assegurar sua permanência no ensino superior.

Somado a isso, também se reconhece a ausência de bolsas de estudo que possam cobrir gastos e incentivar os alunos a pesquisarem empiricamente no campo jurídico. No entanto, os educadores devem direcionar esforços para inserir, ainda que timidamente, uma perspectiva de ensino que vá além de um Direito formalista e dogmático em sala de aula, ao mesmo tempo que se amplia as reivindicações sobre grade curricular, projetos e recursos que contemplem a pesquisa empírica nos programas de graduação e pós-graduação.

#### **4.1 Estudo de Caso**

Segundo Maíra Machado (2019, p. 375), o caso pode ser utilizado tanto para delimitar e nomear um evento histórico quanto para apresentar uma situação fictícia; para explicitar uma área de interesse ou atuação; ilustrar um argumento; indicar as possibilidades de aplicação de um instituto; propiciar uma experiência didática em sala de aula e circunscrever um objeto de pesquisa. Em outras palavras, a autora descreve o caso como “uma construção intelectual que busca oferecer uma representação de um fenômeno jurídico, em um contexto específico, a partir de um leque amplo de dados e informações (MACHADO, 2019, p. 375).

Ainda que o Direito seja constituído como um fenômeno único, através do estudo de caso é possível realizar uma análise mais específica de um evento ou fato. O estudo de caso pode ser utilizado como técnica principal de uma aula, ou ainda, pode vir a ser conjugado com outras estratégias secundárias. A Escola de Direito de São Paulo da FGV vem desenvolvendo um projeto bem interessante quanto ao método de caso, cuja finalidade é inovar e atualizar o ensino jurídico. Para o Projeto Casoteca DIREITO SP<sup>4</sup>, os casos apresentam narrativas de situações reais envolvendo o direito, e podem ser usados tanto para aulas participativas que façam uso do método do caso, quanto para pesquisas e estudos.

Ainda, é possível realizar estudos de caso sobre a atuação do sistema de justiça (civil, penal, administrativa, internacional) diante de um evento em particular – como, por exemplo, o Massacre do Carandiru ou a fraude à licitação na construção do prédio do TRT-SP – mas também sobre um ou mais autos processuais específicos, envolvendo investigações sobre homicídios praticados por policiais militares ou sobre corrupção praticada por fiscais do ISS (MACHADO, 2019, p. 358). Como se percebe, o método de caso pode ser aplicado em todas as disciplinas, partindo-se sempre de um dado observável para discussões e conteúdos mais gerais, definidos no plano de aula.

## 4.2 Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo também pode ser contemplada pelo educador em sala de aula, ainda que timidamente. Em seu livro *Pesqui-*

---

<sup>4</sup> CASOTECA Direito SP. Disponível em <<https://direitosp.fgv.br/casoteca>> Acesso 20/06/2021.

sa Social, Minayo (2007, p. 26) distingue três etapas da pesquisa qualitativa: fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental. A autora descreve a fase exploratória como a produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo.

Aqui, poderia o professor universitário, ainda no início do semestre, separar grupos de alunos, dando-lhe um prazo para apresentar uma estrutura do problema a ser abordado, a hipótese e as ferramentas de operacionalização do trabalho, bem como o cronograma. Por óbvio, o objeto deve estar de acordo com a disciplina lecionada pelo professor. Ademais, tendo em vista a ausência da pesquisa empírica no Direito, é de bom tom que o educador explicita os principais conceitos, como objeto, metodologia, hipótese etc., que devem integrar o projeto de pesquisa.

A segunda fase, trabalho de campo, consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa (MINAYO ET AL, 2007, p. 26). De acordo com Minayo (2007, p. 26), essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisadores, levantamento de material documental e outros. O momento aqui é o de verificar as hipóteses traçadas no plano de pesquisa, refutando ou confirmando-as.

A terceira e última etapa, resumida como análise e tratamento do material empírico e documental, diz respeito aos procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo (MINAYO ET AL, 2007, p. 26-27).

Aqui o tratamento do material irá conduzir a uma busca da lógica peculiar e interna do grupo que se está analisando, sen-

do esta a construção fundamental do pesquisador (MINAYO ET AL, 2007, p. 27). Também é nesta terceira etapa que o professor pode contribuir diretamente, relacionando os dados colhidos com o conteúdo programático lecionado em sala de aula. Ainda, como forma de criar uma empatia interpessoal entre os alunos, o educador poderá pontuar a apresentação do projeto como parte da avaliação semestral e ainda solicitar um artigo para publicação dos resultados.

## CONCLUSÕES

O ensino universitário deve ser pautado numa abordagem interdisciplinar que seja capaz de sensibilizar e estimular a capacidade crítica dos estudantes. O Direito não pode ser percebido enquanto Ciência alheia aos seus arredores, tendo em vista que é moldado pelo contexto social. Muito mais do que um campo fechado e autocentrado, o Direito reflete relações de poder e processos sociais, indo além da norma e do ordenamento jurídico para pensar contextos socioculturais e sujeitos múltiplos.

Isto posto, percebe que a pesquisa empírica, enquanto campo possível a ser explorado e aprofundado no âmbito das Faculdades de Direito, pode fornecer apontamentos importantes para pensar o funcionamento das instituições, dos atores sociais, da eficácia das normas no mundo real, bem como do próprio conteúdo ministrado em sala de aula. Ao contrário do que se pensa, a pesquisa empírica não é incompatível com o fenômeno jurídico, podendo mesmo ser aplicada por professores com o objetivo de contribuir, como proposto neste artigo, com uma metodologia de ensino empírico.



Joseph Lowman aduz que o ensino de qualidade é reflexo de dois pontos, quais sejam, o estímulo intelectual e a empatia interpessoal. Tais dimensões dizem respeito a capacidade que o professor tem de transferir o seu conhecimento de forma clara somado ao incentivo direcionado aos estudantes para que eles pensem, apliquem, elaborem e questionem fatos e informações de modo crítico. O ensino não se distancia da pesquisa, compondo inclusive o tripé da Universidade Pública no Brasil, juntamente com a noção de extensão.

Dessa maneira, a partir da análise parcial sobre o estudo de caso, trabalho interdisciplinar, pesquisa de campo e visitas técnicas, pretende-se estabelecer uma relação possível entre ensino-aprendizagem e a pesquisa empírica em Direito. As técnicas trazidas aqui orientam a elaboração de um novo modo de produzir e transferir saber, demonstrando que o conhecimento não é mecânico e unilateral, visto que envolve relações aluno-professor, aluno-aluno e aluno-ambiente. É dizer, o conhecimento também é resultado da experiência e da observação, razão pela qual integrar a metodologia de ensino ao estudo empírico possa ser capaz de fornecer uma formação acadêmica e profissional mais completa.

## REFERÊNCIAS

CNJ. **Registros de Contágio e Óbitos**. Boletim de 16 de junho de 2021. Disponível em < <https://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario/covid-19/registros-de-contagios-obitos/> > Acesso 17/06/2021.

CNJ. **Justiça em Números**. Disponível em < <https://www.cnj.jus.br/pesquisas-judiciarias/justica-em-numeros/> > Acesso 19/06/2021.

DE SÁ e SILVA, Fábio. **Vetores, desafios e apostas possíveis na pesquisa empírica em direito no Brasil**. Revista de Estudos Empíricos

em Direito, v. 3, n. 1, 30 jan. 2016. Disponível em < <https://reedrevista.org/reed/article/view/95> > Acesso 19/06/2021.

DURÃES, Mariele Gomes. **As possibilidades das práticas empíricas no ensino do direito: relato de experiência do curso de Direito da PUC MINAS em BETIM.** In: Pesquisa empírica em direito: diálogos, reflexões e ações. DE SOUZA, Dimas A; JÚNIOR, João Alves de Souza; e ROLIM, Kelen Cristina [org]. Belo Horizonte: Editora Conhecimento, 2020. p. 69.

EPSTEIN, Lee; KING, Gary. **Pesquisa empírica em direito – as regras de inferência [livro eletrônico].** Vários tradutores. São Paulo: Direito GV, 2014. (Coleção Acadêmica Livre). Disponível em: Disponível em: <[http:// bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/11444](http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/11444)>. Acesso em 18/06/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (PDF). Disponível em < <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/9.-Pedagogia-da-Autonomia.pdf> > Acesso 19/06/2021.

GABARDO, Emerson; MORETTINI, Felipe Tadeu Ribeiro. Institucionalismo e Pesquisa **Quantitativa como Metodologia de Análise de Decisões Judiciais.** Revista Faculdade de Direito da UFMG. Belo Horizonte, n. 63, pp. 151 - 180, jul./dez. 2013. Disponível em < <https://revista.direito.ufmg.br/index.php/revista/article/view/P.0304-2340.2013v63p151#:~:text=Ambas%20s%C3%A3o%20ferramentas%20essenciais%20para,p%C3%BAblicas%20ou%20na%20regula%C3%A7%C3%A3o%20setorial.> > Acesso 17/06/2021.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior.** 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. Et al. **Pesquisa Quantitativa na Produção de Conhecimento Jurídico.** Revista Faculdade de Direito da UFMG. Belo Horizonte, n. 60, p. 291 a 316, jan./jun. 2012. Disponível em < <https://revista.direito.ufmg.br/index.php/revista/article/view/P.0304-2340.2012v60p291> > Acesso 19/06/2021.

IGREJA, Rebbeca Lemos. **O Direito como objeto de estudo empírico: o uso de métodos qualitativos no âmbito da pesquisa empírica em Direito.** In: MACHADO, Maíra Rocha (Org.). *Pesquisar Empiricamente o Direito.* São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017. p. 11.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as Técnicas de Ensino.** São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); GOMES, Suely Ferreira D. R. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** 26 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Luciano. **Não fale do Código de Hamurábi.** Anuário dos Cursos de Pós-Graduação em Direito (UFPE), v. 13, p. 299-330, 2003.

OPET, Faculdades. **Trabalho Interdisciplinar.** Disponível em < [https://www.opet.com.br/storage/app/media/manual\\_ti.pdf](https://www.opet.com.br/storage/app/media/manual_ti.pdf)> Acesso 19/06/2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, Paulo Eduardo Alves da. **Por um Acesso Qualitativo à Justiça – O Perfil da Litigância nos Juizados Especiais Cíveis.** Revista da Faculdade de Direito UFMG. Belo Horizonte, n. 75, pp. 443-466, jul./dez. 2019. Disponível em < <https://revista.direito.ufmg.br/index.php/revista/article/view/2037>> Acesso 18/06/2021

UDE, Walter Ernesto; DA SILVA, Gabriella Véo Lopes. **Epistemologia, pesquisa empírica e giro decolonial: por uma prática universitária libertadora.** In: *Pesquisa empírica em direito: diálogos, reflexões e ações.* DE SOUZA, Dimas A; JÚNIOR, João Alves de Souza; e ROLIM, Kelen Cristina [org]. Belo Horizonte: Editora Conhecimento, 2020. p.15.

VANZELLA, Rafael Domingos Faiardo (org). **Experiências e Materiais sobre os Métodos de Ensino-aprendizado da Direito GV.** Cadernos de Direito GV. São Paulo. V.4, nº 4, 2007. Disponível em < <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2820/caderno?-sequence=1>> Acesso 17/06/2021.



ISBN 978-858413321-5



9

788584

133215

